



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

Facultad de Ciencias de la Educación

Trabajo de Titulación como requisito previo para la obtención del título de
Magíster en Gestión del Aprendizaje Mediado por TIC

**Diseño de taller virtual para el desarrollo de habilidades de autorregulación para
fortalecer el rendimiento académico en estudiantes de 8° año de EGB.**

Autor : Maritza María Avilés Triviño

Director -Tutor: Magister María Angélica Arroyo Lewin

Quito, 2022

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, Maritza María Avilés Triviño, con C.I. 0912179686, autora del trabajo de graduación titulado **“Diseño de taller virtual para el desarrollo de habilidades de autorregulación para fortalecer el rendimiento académico en estudiantes de 8° de EGB.”**, previa a la obtención del grado académico de **MAGISTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN GESTIÓN DEL APRENDIZAJE MEDIADO POR TIC** en la **Facultad de Ciencias de la Educación**.

1. Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad central del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2. Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través del sitio web de la biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, marzo 2022



Maritza Avilés

C.I. 0912179686

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Director (a) – Tutor (a) del Trabajo de Posgrado Titulado: “**Diseño de taller virtual para el desarrollo de habilidades de autorregulación para fortalecer el rendimiento académico en estudiantes de 8° de EGB**”, presentado por la estudiante de maestría Maritza María Avilés Triviño titular de la Cédula de Identidad N° 0912179686, para optar al Grado de Magíster en Educación mención Gestión de Aprendizajes medidos por Tic, considero que dicho Trabajo de Investigación reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la evaluación por parte de los Lectores – Evaluadores que se designen para tal fin por parte de las autoridades de la Facultad de Ciencias de la Educación.

En la ciudad de Quito, a los 11 días del mes de abril de 2022

A handwritten signature in blue ink, reading "María Angélica Arroyo Lewin".

Mtr. María Angélica Arroyo Lewin
C.I. 1710011378
Marroyo621@puce.edu.ec
2991700 ext. 1034

NOTA:

Se comunica que en el servicio de análisis Turnitin, el referido trabajo de titulación alcanzó el siguiente resultado: 4% índice de similitud con otras fuentes.

INFORME DE ORIGINALIDAD

4%

INDICE DE SIMILITUD

4%

FUENTES DE INTERNET

1%

PUBLICACIONES

2%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

guillermoavila.wordpress.com

Fuente de Internet

1%

2

Submitted to Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Sede Ecuador

Trabajo del estudiante

<1%

3

dspace.unach.edu.ec

Fuente de Internet

<1%

4

revista.fhycs.unju.edu.ar

Fuente de Internet

<1%

5

Submitted to Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD,UNAD

Trabajo del estudiante

<1%

6

core.ac.uk

Fuente de Internet

<1%

7

hermes.pucp.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

8

repositorio.ual.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo, Maritza María Avilés Triviño, titular de la Cédula de Identidad N° 0912179686, declaro que los resultados obtenidos en la investigación, como requisito previo para la obtención del Grado Académico de Magister en Educación mención en Gestión del aprendizaje Mediado por TIC son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos, que se desprenden del trabajo de investigación, y luego de la redacción de este documento, son y serán de mi sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

En la ciudad de Quito, a los 09 días del mes de abril 2022.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Maritza María Avilés Triviño".

Firma:

Maritza María Avilés Triviño
C.I. 0912179686

Dedicatoria

El presente trabajo está dedicado a mi esposo Israel, a mis hijas Melanie, Emily y Sara, a mis padres Carlos y María Antonia. Les dedico este logro a ustedes ya que han sido quienes me han inspirado a ser cada día mejor. A su apoyo incondicional, paciencia, su cariño, carisma y alegría que me contagiaron en cada nuevo proyecto para empezarlo y culminarlo. A Dios, por haberme permitido culminar con éxito este proyecto de vida.

Agradecimiento

Agradezco en primer lugar a Dios, también el apoyo brindado por parte de mi Directora de tesis Mgtr. María Angélica Arroyo, sus palabras de incentivación y guía permanente me han ayudado a la culminación de mi trabajo. Y por supuesto a toda mi familia.

Índice de Contenidos

ÍNDICE DE CUADRO	xvi
RESUMEN.....	xix
ABSTRACT	xx
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 Formulación del Problema	3
1.1.1 Preguntas de investigación	6
1.2 Objetivos de la investigación	7
1.2.1 Objetivo General	7
1.2.2 Objetivos Específicos	7
1.3 Justificación de la Investigación.....	7
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
2.1 Antecedentes de la Investigación	10
2.2 Bases Teóricas	13
2.2.1. La autorregulación del Aprendizaje	13
2.2.2 Rendimiento Académico	23
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	26
3.1 Tipo de Investigación	26
3.2 Diseño de la Investigación.....	26
3.3 Unidades de Estudio	27
3.3.1 Población	27
3.3.2 Muestra	27
3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	28
3.4.1 Cuestionario	28
3.5 Técnicas de Análisis de Datos.....	29
3.6 Operacionalización de Variables.....	29
3.7 Análisis de confiabilidad.....	30
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS	32
4.1. Análisis encuesta a los estudiantes:	32
4.1.1 Control y planificación	33
4.1.2 Trabajo Colaborativo	42

4.1.3 Apoyo del Docente	44
4.1.4 Relación entre autorregulación y Rendimiento escolar	46
4.2 Análisis encuesta a los docentes (E/D).....	51
CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	61
5.1 Descripción de la Propuesta.....	61
5.2 Justificación de la Propuesta.....	61
5.3 Objetivos de la Propuesta.....	63
5.3.1 Objetivo General	63
5.3.2 Objetivos Específicos	63
5.4 Actividades Inherentes al Desarrollo de la Propuesta	63
5.4.1 Temporización de la propuesta	63
5.6. Beneficios de la propuesta:.....	64
5.7 Metodología de la propuesta	64
5.8 Propuesta.....	73
5.8 Recursos.....	75
5.9 Responsables y roles	75
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	77
Conclusiones	77
Recomendaciones.....	78
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
ANEXOS	84
Anexo 1: Cuestionario aplicado a los estudiantes.....	84
Anexo 2: ENCUESTA PARA DOCENTES	88

ÍNDICE DE CUADRO

Cuadro 1	Edad de los estudiantes encuestados.....	32
Cuadro 2	Ítem 1 Planificación y control (tiempo)	33
Cuadro 3	Ítem 2 Planificación y Control Cumplimiento	34
Cuadro 4	Ítem 3 Planificación y Control horarios	35
Cuadro 5	Ítem 4 Criterios de Evaluación	36
Cuadro 6	Ítem 5 Revisión de Planificaciones.....	37
Cuadro 7	Ítem 6 Autoevaluación	38
Cuadro 8	Ítem 7 Organización de la información	39
Cuadro 9	Ítem 8 Planificación y control lugar adecuado	40
Cuadro 10	Ítem 9 Planificación y control Concentración	41
Cuadro 11	Ítem 10 grupos de estudios apoyo	42
Cuadro 12	Ítem 11 Comunicación horizontal	43
Cuadro 13	Ítem 12 Comunicación vertical	44
Cuadro 14	Ítem 13 Retroalimentación	45
Cuadro 15	Ítem 14 Horarios y rendimiento.....	46
Cuadro 16	Ítem 15 Criterios de evaluación/objetivos y rendimiento	47
Cuadro 17	Ítem 16 comunicación horizontal y rendimiento	48
Cuadro 18	Ítem 17 Retroalimentación y Rendimiento	49
Cuadro 19	Ítem 18 Comunicación vertical y rendimiento	50
Cuadro 20	Ítem 1 E/D Criterios de Evaluación	51
Cuadro 21	Ítem 2 E/D Organización de la información	52
Cuadro 22	Ítem 3 E/D Comunicación horizontal	53
Cuadro 23	Ítem 4 E/D Apoyo entre estudiantes	54
Cuadro 24	Ítem 5 E/D Criterios de evaluación.....	55
Cuadro 25	Ítem 6 E/D Comunicación Vertical	56
Cuadro 26	Ítem 7 E/D Autoevaluación.....	57
Cuadro 27	Ítem 8 E/D Criterios de Evaluación.....	58
Cuadro 28	Ítem 9 E/D Retroalimentación.....	59

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Modelo PACIE Presencia	65
Ilustración 2 Modelo PACIE Alcance	66
Ilustración 3 Modelo PACIE Capacitación	67
Ilustración 4 Modelo PACIE Interacción Bloque 0.....	70
Ilustración 5 Modelo PACIE Interacción Bloque Académico	71
Ilustración 6 Modelo PACIE Interacción Bloque de Cierre	72
Ilustración 7 Modelo PACIE Elearning	72

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Distribución porcentual de las edades de los estudiantes	32
Gráfico 2 Distribución porcentual Ítem 1	33
Gráfico 3 Distribución porcentual Ítem 2	34
Gráfico 4 Distribución porcentual Ítem 3	35
Gráfico 5 Distribución porcentual Ítem 4	36
Gráfico 6 Gráfico 6 Distribución porcentual Ítem 5.....	37
Gráfico 7 Distribución porcentual Ítem 6	38
Gráfico 8 Distribución porcentual Ítem 7	39
Gráfico 9 Distribución porcentual Ítem 8	40
Gráfico 10 Distribución porcentual Ítem 9	41
Gráfico 11 Distribución porcentual Ítem 10.....	42
Gráfico 12 Distribución porcentual Ítem 11.....	43
Gráfico 13 Distribución porcentual Ítem 12.....	44
Gráfico 14 Distribución porcentual Ítem 13.....	45
Gráfico 15 Distribución porcentual Ítem 14.....	46
Gráfico 16 Distribución porcentual Ítem 15.....	47
Gráfico 17 Distribución porcentual Ítem 16.....	48
Gráfico 18 Distribución porcentual Ítem 17.....	49
Gráfico 19 Distribución porcentual Ítem 18.....	50
Gráfico 20 Distribución porcentual Ítem 1 E/D	51
Gráfico 21 Distribución porcentual Ítem 2 E/D	52
Gráfico 22 Distribución porcentual Ítem 3 E/D	53
Gráfico 23 Distribución porcentual Ítem 4 E/D	54
Gráfico 24 Distribución porcentual Ítem 5 E/D	55
Gráfico 25 Distribución porcentual Ítem 6 E/D	56
Gráfico 26 Distribución porcentual Ítem 7 E/D	57
Gráfico 27 Distribución porcentual Ítem 8 E/D	58
Gráfico 28 Distribución porcentual Ítem 9 E/D	59

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN INNOVACION EN EDUCACIÓN
Mención Gestión del Aprendizaje Mediado por TIC

Diseño de taller virtual para el desarrollo de habilidades de autorregulación para favorecer el rendimiento académico en estudiantes de 8° de EGB.

Autor:

Maritza María Avilés Triviño

Director -Tutor:

Magister María Angélica Arroyo Lewin

Fecha:

Abril, 2022

RESUMEN

Este proyecto de investigación, tuvo como objetivo analizar el proceso de autorregulación de aprendizajes en el estudiantado y su relación con el rendimiento académico en el contexto de la virtualidad para diseñar un taller dirigido a los estudiantes de 8° años de Educación General Básica (EGB) de la Unidad Educativa “General Luis Alfredo Molina Arroyo” ubicada en el sector de Flor de Bastión de la ciudad de Guayaquil en el año lectivo 2021-2022. La metodología que se aplicó en la presente investigación es de tipo proyectivo ya que el objetivo general hace referencia al desarrollo de habilidades de autorregulación que incidan en el rendimiento académico a lo largo del proceso educativo del estudiante. El diseño corresponde a una investigación no experimental con un alcance descriptivo correlacional y un diseño trasversal, puesto que el objetivo es establecer la relación entre, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de octavo grado. Los resultados obtenidos mediante la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento, permitió identificar en escalas las estrategias adoptadas por los estudiantes para la autorregulación de su aprendizaje, lo que confirmó la necesidad de diseñar un taller virtual de desarrollo de habilidades de autorregulación de aprendizajes, que permita a los estudiantes adquirir conocimientos conscientes de sus procesos de autorregulación y aplicarlos en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Autorregulación de aprendizajes, desarrollo habilidades, estudiantes, rendimiento académico, taller virtual.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRIA EN INNOVACION EN EDUCACIÓN
Innovación e Intervención Educativa

Design of a virtual workshop for the development of self-regulation skills that favor academic performance in 8th grade EGB students.

Author:

Maritza María Avilés Triviño

Director-Counselor:

Magister María Angélica Arroyo Lewin

Date:

Abril, 2022

ABSTRACT

This research project aimed to analyze the process of self-regulation of learning in students and its relationship with academic performance in the context of virtuality and thus design a workshop aimed at 8th-year EGB students of the Educational Unit " General Luis Alfredo Molina Arroyo" located in the Flor de Bastión sector of the city of Guayaquil in the 2021-2022 school year. The methodology that was applied in this research is projective since the general objective refers to the development of self-regulation skills that affect academic performance throughout the student's educational process. The design corresponds to a non-experimental research with a correlational descriptive scope and a cross-sectional design, since the objective is to establish the relationship between self-regulation of learning and academic performance in a group of eighth grade students. The results obtained through the survey as a technique and the questionnaire as an instrument, allowed to identify in scales the strategies adopted by the students for the self-regulation of their learning, which confirmed the need to design a virtual workshop for the development of self-regulation skills of learning, that allows students to acquire conscious knowledge of their self-regulation processes and apply them in their learning process.

Keywords: Learning self-regulation, skills development, students, academic performance, virtual workshop.

INTRODUCCIÓN

Actualmente el desarrollo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y el uso imperativo de estas en el contexto de la pandemia, son los desafíos que enfrenta el sistema educativo y por ende se debe buscar cómo ayudar a los estudiantes a aprender de manera consciente, eficiente y autónoma (Alonso-Tapia & Panadero, 2014, p. 450), es decir, lograr que el estudiante sea el protagonista activo de su propio aprendizaje; sin duda esto requiere el trabajo colaborativo de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo. En este sentido, se ha visto la necesidad de diseñar un taller para desarrollar destrezas de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes del 8° año de EGB de la Unidad Educativa “General Luis Alfredo Molina Arroyo”.

El primer capítulo de esta investigación, presenta la problemática que se evidencia por la falta de desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje, así como la necesidad de desarrollarla en los estudiantes de 8° año de EGB. De la misma manera se plantean las preguntas de investigación y los objetivos a conseguir en la misma, finalmente, presenta la justificación de la necesidad de este estudio.

El segundo capítulo, presenta los resultados de investigaciones previas, como antecedentes que contribuyen a nuestra investigación; así mismo dota de una base científica y teórica al presente estudio en torno al desarrollo de habilidades de autorregulación, cuya finalidad última es elaborar una propuesta de diseño de un taller para los estudiantes, orientada al desarrollo y práctica de habilidades de autorregulación del aprendizaje.

Dentro del tercer y cuarto capítulo, se explica la metodología aplicada para la materialización de este estudio de fin de master para, seguidamente, continuar con un análisis estadístico detallado acerca la problemática presentada, logrando establecer las dimensiones específicas dentro del estudio para establecer la variables que intervendrán en este estudio, evidenciando la estrecha relación entre el rendimiento académico y las habilidades de autorregulación del aprendizaje, así como los factores que componen estos elementos.

En el quinto capítulo, se expone la parte más importante de este estudio, que es la presentación de la propuesta, la cual tiene como objetivo principal el diseño de un taller que contribuya a los estudiantes de 8° año de EGB al desarrollo de una serie de habilidades y estrategias de autorregulación para fortalecer su rendimiento académico y por ende el desarrollo personal a partir de la autorregulación de su aprendizaje.

Finalmente se presenta las conclusiones obtenidas a partir de la elaboración del presente estudio, así también se exponen las recomendaciones concernientes a los resultados obtenidos en esta investigación, que sin duda contribuirán a los estudiantes a la adquisición de una serie de habilidades de autorregulación y por ende a su desarrollo tanto a nivel académico como personal, adaptándose así a las demandas actuales.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación del Problema

A inicios de la pandemia tanto docentes como estudiantes se vieron envueltos de un momento a otro en una nueva modalidad de estudios: la educación virtual. Sin preparación previa se vieron obligados a permanecer en sus casas junto a sus familias que también se involucraron en un modelo educativo a distancia. En el marco de la educación virtual, surge la necesidad de analizar un factor muy importante e influyente en este proceso: la autonomía (Sierra, 2011). Esta autonomía o autorregulación está muy poco desarrollada en los estudiantes, ya que en la modalidad presencial se contaba con la guía constante del docente para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a las teorías de desarrollo cognitivo propuestas por Piaget y Vygotsky, (Tryphon, A., Voneche, J., & Piatigorsky, J. 2000), desde el nacimiento mismo de una persona inician los procesos de aprendizaje, por ende, es en el interior de las familias donde los procesos de aprendizaje se van incorporando en la persona de acuerdo a las etapas del desarrollo de la misma. En este sentido al hablar de etapas del aprendizaje, al llegar a la edad escolar, los estudiantes ya han incorporado y adaptado experiencias y conocimientos desde el ámbito familiar y van creando nuevos conocimientos, destrezas y aprendizajes dentro de la comunidad educativa hasta cierto punto de manera simbiótica; sin embargo al alcanzar la adolescencia, las personas dejan los comportamientos y actitudes infantiles para adoptar su identidad propia de un individuo joven. Es aquí donde el adolescente además de encontrarse en la búsqueda de su identidad, afrontar cambios físicos y psicológicos, a esto se le suma una nueva etapa escolar donde ellos deben desarrollar nuevas destrezas como el desarrollo de habilidades de autorregulación, por la dinámica misma del subnivel escolar donde se encuentran.

Dentro de la Unidad Educativa Luis Alfredo Molina Arroyo, se ha evidenciado la necesidad de ayudar en el proceso de desarrollo de habilidades de autorregulación en estudiantes del 8° año de EGB donde se ha podido evidenciar que se mantiene un rendimiento bajo. La transición de la educación básica elemental a la secundaria o

actualmente denominada básica superior evidencia, según la literatura (Sacristán 1997, Psaltis, 2002, Midgley y Maehr 2000), un cambio fundamental en la vida estudiantil, puesto que, los estudiantes se enfrentan a nuevos procesos de ajuste y adaptación tanto social, fisiológico, psicológico propios de su etapa de adolescencia como a los que son inherentes al sistema educativo.

Considerando estos ajustes y adaptaciones en el sistema educativo los estudiantes interactúan con más profesores y a menudo con diferentes expectativas en cuanto a su desempeño y responsabilidad; además se enfrentan a nuevas áreas del conocimiento impartida por diferentes docentes especialistas en sus respectivas áreas, una nueva dinámica de interdisciplinariedad, lo que aumentará la complejidad epistemológica, pedagógica y disciplinar.

En relación al desarrollo de los estudiantes en la adolescencia, Berlinger (citado por Tonkin y Watt, 2003), menciona que el propio concepto que tienen los estudiantes de sí mismos es alterado de manera negativa debido a que: los estudiantes: están en etapa de cambios fisiológicos; la escuela se transforma ahora en colegio, con todas sus implicaciones; las expectativas y estándares académicos son más rigurosos; la interacción social y los grupos afines ejercen presión para encajar y cambian profundamente; la percepción de los estudiantes con respecto a la disciplina es que están siendo valorados de manera pública y eso les afecta en su vida.

En vista de la demanda de conocimientos de las TIC en un contexto educativo donde la educación a distancia se ha convertido en la principal modalidad del sistema educativo a nivel nacional se hace imprescindible que se incentive a los estudiantes a ser participantes activos de su aprendizaje.

Analizando un poco más en el ámbito emocional del estudiante, Psaltis (2002), refiere que a medida que los estudiantes cursan su primer nivel de básica superior, disminuye la satisfacción y aumenta la preocupación, en consecuencia, sus expectativas positivas iniciales al curso, van decreciendo. Bajo esta perspectiva es necesario e indispensable para un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso formar estudiantes "auto-reguladores" que son conscientes de su rol central en el aprendizaje por lo tanto el éxito académico depende sobre todo de lo que los estudiantes construyan (Bandura,

2001). De este modo los estudiantes adoptan, modifican, o mantienen sus respectivas estrategias de aprendizaje, de acuerdo al contexto donde se desenvuelven. De esta manera interiorizan el aprendizaje como un resultado proactivo, que incluye procesos de auto-iniciativa motivacional, comportamental y meta cognitivos, más que reacciones estimuladas por el docente o el sistema educativo en general.

Esta formación en autorregulación y automotivación no son exclusivas del sistema educativo, sino de su entorno familiar, pero dado el entorno donde se va a aplicar esta investigación sabemos de antemano que un mínimo porcentajes de familias ha tenido acceso a la educación y por ende a la generación de conocimientos pertinentes para la crianza de los hijos en estos aspectos. De aquí nace la necesidad de que los docentes y la comunidad educativa en general nos convirtamos en los portadores de estos conocimientos de una manera sistemática, en un ambiente motivador e interactivo, generando una responsabilidad social para desarrollar en nuestros estudiantes la autorregulación y la motivación para el éxito en la educación a distancia y el aprovechamiento de manera consciente de los nuevos conocimientos.

La Unidad Educativa fiscal “General Luis Alfredo Molina Arroyo” es un centro educativo de Educación Regular y sostenimiento Fiscal, con jurisdicción Hispana, la modalidad es Presencial de jornadas Matutina y Vespertina y nivel educativo de Inicial, Educación Básica y Bachillerato en Ciencias, brinda atención a niños, niñas y adolescentes de Flor de Bastón y sus alrededores. Debido a la pandemia la modalidad presencial tradicional tuvo que ser cambiada a la modalidad a distancia, con una serie de dificultades en la conexión y acceso a la TIC por la misma brecha que existe entre la educación en zonas urbanas marginales y urbanas siendo estos estudiantes quienes más trabas tienen para acceder al modelo de educación virtual propuesto por el Ministerio de Educación en el contexto de la pandemia. Cabe mencionar que la misma cultura social en zonas marginales es otro factor que desfavorece este tipo de educación.

Es aquí donde se ha evidenciado la mayor deserción y bajo rendimiento, esto puede deberse a que ya desde octavo grado los estudiantes comienzan un nuevo sistema de estudio, por llamarlo así, donde los estudiantes ya no interactúan con un solo docente que abarcaba todas las áreas de conocimiento, a partir de la básica superior los estudiantes

tienen que “lidiar” con diferentes docentes, que tienen diferentes caracteres y personalidad, aparte de esto deben lidiar con la situación de que deben poner especial atención a cada una de las materias con las diferentes disposiciones de sus docentes.

Cuando hablamos de autorregulación sabemos que es un proceso o una serie de pasos que nos permiten organizarnos y adquirir herramientas internas de autocontrol que nos ayudan a mantener un ritmo de estudio, que será muy beneficioso para los estudiantes que están introduciéndose en esta modalidad de estudio a distancia donde ya por sí sola trae consigo obstáculos para la conexión y adquisición de materiales ya sean físicos o virtuales. Esto nos invita a nosotros como docentes a poner también nuestro aporte y ayudar a los estudiantes a tener las herramientas personales necesarias como la autorregulación y la motivación, para que el internet y sus dispositivos sean de gran utilidad para su autoformación.

1.1.1 Preguntas de investigación

Con base a lo anterior, surgen las siguientes interrogantes:

¿Cómo estaría diseñada una estrategia de taller virtual para el desarrollo de habilidades de autorregulación para fortalecer el rendimiento académico en estudiantes del 8° año de EGB de la Unidad Educativa Luis Alfredo Molina Arroyo, de la ciudad de Guayaquil en el año lectivo 2021-2022?

¿Cuál es la situación actual referida al campo de acción orientado al desarrollo de habilidades de autorregulación para fortalecer el rendimiento académico en estudiantes del 8° año de EGB?

¿Cuáles son las características de las estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo de habilidades de autorregulación para fortalecer el rendimiento académico en estudiantes del 8° año de EGB?

¿Cómo se aplican las estrategias didácticas para la autorregulación en la educación virtual para fortalecer el rendimiento académico en estudiantes del 8° año de EGB?

¿Cómo estaría diseñado un taller virtual para el desarrollo de habilidades personales de la autorregulación para fortalecer el rendimiento académico en estudiantes del 8° año de EGB?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo General

Diseño de un taller virtual para el desarrollo de habilidades de autorregulación para fortalecer el rendimiento académico en estudiantes del 8° año de EGB de la Unidad Educativa Luis Alfredo Molina Arroyo, de la ciudad de Guayaquil en el año lectivo 2021-2022.

1.2.2 Objetivos Específicos

1. Diagnosticar la situación actual referida al campo de acción orientado al desarrollo de habilidades personales de autorregulación en la educación virtual para fortalecer el rendimiento académico en estudiantes de 8° año de EGB.

2. Describir las características de las estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo de habilidades personales de autorregulación en la educación a virtual para fortalecer el rendimiento académico en estudiantes de 8° año de EGB

3. Explicar la aplicación de las estrategias didácticas para la autorregulación en la educación virtual para fortalecer el rendimiento académico en estudiantes DE 8° año de EGB.

4. Configurar un taller virtual para el desarrollo de habilidades de autorregulación para fortalecer el rendimiento académico en estudiantes de 8° año de EGB

1.3 Justificación de la Investigación

En la actualidad muchas investigaciones coinciden en que los múltiples cambios que se han promovido en el ámbito de la Psicología de la Educación, llegaron a conceder una gran importancia a la autorregulación y motivación en la educación, siendo estos los ejes principales de la práctica educativa (Pintrich, 2000a; Reynolds y Miller 2003). En este sentido es importante destacar las investigaciones relacionadas con el aprendizaje, la

auto-motivación, la autorregulación y los procesos sociales que se encuentran en los entornos educativos, sean estos a distancia o presenciales.

A lo largo de 10 años de trabajo con niños y jóvenes tanto en el área docente como en la psicología, he evidenciado la importancia del desarrollo de habilidades emocionales, que fortalezcan el carácter, la autoestima y la personalidad de los mismos, como diría Goleman (1996) que las habilidades emocionales no sólo nos hacen más humanos, sino que en muchas circunstancias es la base para el desarrollo y perfeccionamiento de muchas otras habilidades que están relacionadas con la autorregulación como el intelecto y la toma de decisiones de manera consciente. Bajo este contexto el despliegue de otras habilidades en las que enfocaremos este estudio que son la autorregulación y la motivación son las que ayudará a los estudiantes a la hora de la toma de decisiones cuando apliquen en su vida los procesos pertinentes para su autorregulación y motivación dentro de la educación a distancia impuesta por el sistema educativo debido a la pandemia que afecto al mundo entero sin distinción de clases sociales.

Cuando hablamos de calidad educativa debe tenerse en cuenta los principios de la pedagogía como los del aprendizaje activo, colaborativo y las posibilidades de individualización o autonomía, la creatividad, el juego o entretenimiento como forma de aprender, que ahora tanto se defienden como características propias del aprendizaje a distancia. Realmente hoy en día se puede decir que con estas TIC, estos principios pueden contar con mayor proyección educativa, pero en la enseñanza a distancia y presencial más convencional también pueden y deben perseguirse.

Dentro de esta investigación pondremos énfasis en la Autonomía, que ciertamente nos ayudará con el presente trabajo de investigación para el desarrollo de la autorregulación y motivación en los estudiantes del nivel inicial de la básica superior (octavo año), ya que el principio de la autonomía consiste en que el estudiante deberá ir adquiriendo grados progresivos de autonomía, de manera que los estudiantes vayan independizándose de la tutela del docente de manera progresiva, combinando adecuadamente autoridad y libertad para lograr una corresponsabilidad entre el docente y el estudiante durante el proceso formativo y la adquisición de aprendizajes significativos; sin duda esto ayudará al estudiante a aceptar, a elegir, a decidir o a tener iniciativa, con el objeto de que el estudiante vaya responsabilizándose de su proceso educativo. En este

sentido podemos resumir que pasar del proceso de la heteronomía (autoridad centrada en el educador) a la autonomía (el alumno es artífice de su autoformación y responsable en su proceso de aprendizaje).

Algunas investigaciones demuestran que, la educación virtual o a distancia, puede alcanzar altos niveles de calidad, siempre y cuando la autorregulación del aprendizaje constituya un pilar fundamental en el estudiante (Azevedo, 2004). Debemos tener en cuenta que, el término “autorregulación del aprendizaje” se hace evidente en los ambientes educativos y hace referencia de manera exclusiva al aprendizaje académico. Zimmerman (1989) propuso que la autorregulación en el aprendizaje es la medida en que los estudiantes participan en los niveles metacognitivo, motivacional y conductual; es decir, el estudiante crea los pensamientos, sentimientos y acciones que le permiten alcanzar las metas de aprendizaje que se ha propuesto... Al respecto se puede decir que la autorregulación es un proceso estructural en el aprendizaje a distancia, y que al desarrollarlo se propicia que los estudiantes sean conscientemente responsables de su propio aprendizaje.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este capítulo presenta referencias bibliográficas, artículos científicos, revistas y otras fuentes sobre el abordaje de la presente investigación, además se expone una contextualización teórica de las diferentes variables que conforman el presente trabajo de titulación.

2.1 Antecedentes de la Investigación

Partiendo de la investigación en fuentes bibliográficas de autores nacionales e internacionales mediante sus tesis y publicaciones en revistas, las que se describen a continuación:

En el año 2019-2020 la Unidad Educativa Lev Vygotsky, realiza una investigación con el tema: “La autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de Educación General Básica Superior (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU)”. Este estudio es de diseño no empírico, documental y de campo. , nivel descriptivo, con enfoque cuantitativo y transformacional; se teoriza a partir del modelo de Zimmerman con la línea histórica cultural de Vygotsky, la herramienta utilizada fue desarrollada por Rosario, P., Mourao, R., Núñez, JC, González Pienda, J., Solano, P, y Valle, A. 2007, llamada inventario de autorregulación del aprendizaje la misma que fue normalizada y estandarizada para la población de estudio, de la cual se tomó una muestra de 224 estudiantes de 11 a 17 años. Dentro de esta investigación se obtuvieron resultados interesantes ya que establece que la población tiene un nivel alto dentro de la autorregulación del aprendizaje en las fases de desempeño y ejecución, también muestra un nivel bajo en la fase de preparación, adicionalmente se evidencia que la estrategia que tiene mayor reiteración es la de autocontrol cabe mencionar que esta investigación hizo una diferenciación entre varones y mujeres, la misma que evidencio que las mujeres manejan un mejor proceso de autorregulación de aprendizajes que los varones. Por otro lado, se hizo otra comparación entre los estudiantes de la EGB Superior y los estudiantes del BGU en la cual se evidenció que dentro de las tres fases del proceso de autorregulación del aprendizaje los estudiantes de la EGB Superior tienen un nivel más alto que el grupo de estudiantes del BGU. A pesar de ello, se hace hincapié que existe una mínima diferencia entre los dos grupos dentro de la fase de autorreflexión.

Analizando otro estudio realizado el cual buscó, identificar los niveles de autorregulación de aprendizajes de estudiantes de cuarto año de enseñanza media de dos modalidades distintas, la educación Humanístico-Científico y Técnico-Profesional. Adicionalmente, intentó evidenciar si había diferencias significativas entre las puntuaciones de estudiantes hombres y mujeres, además identificar la relación que existe entre estos dos grupos. Para conseguir el objetivo de este estudio, se efectuó una normalización y estandarización del instrumento a aplicar de las escalas del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI). Dicho instrumento se suministró a 363 estudiantes de dos establecimientos de la región del Maule. Dentro de los resultados obtenidos, se evidencio en primera instancia que existía un nivel adecuado de los ajustes de estrategias dentro de lo que es las escalas del Inventario, situación que no se observó en a la escala de estrategias de estudio. Como segunda instancia, se logró evidenciar que ambos grupos muestran similares niveles de autorregulación del aprendizaje; además considerando la comparación entre varones y mujeres se pudo apreciar que las estudiantes obtuvieron una mejor puntuación en la dimensión de autorregulación que los varones, deduciendo que las mujeres ejecutan una mayor utilización de estrategias de planificación que los varones. En conclusión, con los resultados obtenidos en esta investigación sus autores encontraron una asociación entre autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico.

Dentro de la revisión investigativa de antecedentes encontramos también el tema “Regulación y autorregulación de los aprendizajes como factor de gestión social en el aula”. Esta investigación tuvo como objetivo de trabajo efectuar un estudio pedagógico a partir de la práctica docente y a través de la mirada de profesores y profesoras para revisar, en primera instancia, la existencia de sistemas de gestión social en el aula enlazados a la aplicación de estrategias de regulación y autorregulación de los aprendizajes en una institución educativa pública que ha tenido buenos resultados de acuerdo a los estándares chilenos de la medición de calidad de la educación; y en segundo lugar, reconocer la evaluación como una estrategia de regulación y autorregulación descrita en el Marco Normativo y Pedagógico de la misma institución como plataforma de replanteamiento la evaluación como factor de aprendizaje y que reubica el rol docente y estudiantil en un contexto de democracia participativa que permite construir y reforzar un sistema de gestión social en el aula. La metodología

investigativa aplicada a este estudio tuvo un alcance descriptivo y exploratorio aplicando instrumentos como encuestas con un enfoque mixto con escala tipo Likert a un grupo de directivos, docentes técnicos y de aula de uno de los principales establecimientos emblemáticos de la enseñanza municipal, a saber: Instituto Nacional José Miguel Carrera. De este estudio se puede concluir que existen relaciones potenciales entre los sistemas de gestión social del aula basada en la regulación y la autorregulación del aprendizaje y la práctica docente en una institución de educación excelente como se mencionó anteriormente.

Por otro lado tenemos la propuesta innovadora de acción tutorial para mejorar la autorregulación. Trabajo elaborado por Larrea Ramos Rocío del Carmen, en la ciudad de Quito, en el año 2021. El objetivo es el diseño de un “Plan de Acción Tutorial” con actividades fundamentadas en el modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje, como herramienta para que el trabajo de los docentes aporte a los estudiantes de séptimo año de la Institución al desarrollo la autorregulación. Se debe recalcar que según el carisma Marista dentro de la institución se debe potenciar los aprendizajes, actitudes y valores de los estudiantes y para ello el rol y la figura del docente son un pilar fundamental. Dentro de esta investigación la aplicación metodológica tuvo un enfoque cualitativo de tipo proyectivo, y para sustentarlo se aplicó el Inventario de Procesos del Aprendizaje Autorregulado (IPAA) como herramienta, en la recolección de la información sobre el nivel de autorregulación de los estudiantes. Una vez obtenido los resultados se hace un análisis por medio de la estadística descriptiva que les permitió conocer que los estudiantes involucrados en el estudio conocen y reconocen sus estrategias y capacidades de autorregulación del aprendizaje, sin embargo estas capacidades y estrategias deben ser mejoradas. Considerando este aspecto dentro del estudio se recomendó el apoyo de la institución para que los docentes sean un apoyo constante y efectivo aplicando actividades dentro de la planificación general de la acción docente que fomente la autorregulación del aprendizaje.

Dentro del estudio “Educación alternativa y autorregulación emocional: implicaciones clínicas”, elaborado por Ponce, (2017) donde el objetivo principal fue medir el efecto que tiene la educación alternativa en la autorregulación de los estudiantes,

en contraste con la educación tradicional. Dicha investigación buscaba brindar un aporte pedagógico y psicológico para dar acompañamiento dentro de los procesos de desarrollo de los niños, considerando su proceso evolutivo, bajo la premisa de que el mundo cambie gracias a los niños felices, y en total contraposición de formar niños se crezcan con la creencia de ser serviles a intereses políticos o sociales opresores, ya que esto estanca la productividad y el desarrollo libre, ante el sentido de la vida; obstaculizando, la posibilidad de que los niños encuentren su autorrealización. Dentro de este estudio se obtuvo evidencias de la importancia de considerar un acompañamiento integral de los estudiantes, ponga énfasis en las dimensiones esenciales de la vida educativa como: la autorregulación, el área social y afectiva.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1. La autorregulación del Aprendizaje

La autorregulación se puede definir como el control de nuestros propios pensamientos, acciones, emociones y motivaciones a través de estrategias personales para lograr las metas u objetivos que nos hemos propuesto previamente. Es un proceso complejo y que se retroalimenta a partir de nuestras experiencias y expectativas de aprendizaje (Zimmerman, 1989). Es la medida en que los estudiantes participan en los niveles metacognitivo, motivacional y conductual en su aprendizaje; es decir, el estudiante crea los pensamientos, sentimientos y acciones que le permiten alcanzar las metas de aprendizaje que se ha propuesto. (Zimmerman, 2001).

El aprendizaje autorregulado se relaciona con formas individuales y efectivas de aprendizaje académico donde intervienen procesos de metacognición, motivación intrínseca y acción estratégica (Perry, 2002).

Actualmente la autorregulación del aprendizaje se enfoca desde una perspectiva socio cognitiva, lo que lleva al estudiante más allá de un individuo que básicamente solo gestiona la información y hace una reflexión sobre la misma, quedando aislado el factor individual de la forma de aprender de una persona y todo un mundo de posibilidades y estrategias que harán que la información recibida no solo sea receptada sino que tenga

relevancia o significado en la vida del estudiante. En este sentido según Gonzalez-Pienda et.al. (1997) el estudiante pasa por:

1. Activación de las capacidades básicas de conocimientos previos (Cognitivo). Análisis del objetivo al cumplir la tarea y su capacidad para resolverla (Motivacional)
2. Si el análisis del punto 1 resulta retador y positivo pondrá en acción los recursos cognitivos, emocionales y de autorregulación para la ejecución de la tarea.
3. Generará un feedback en el ámbito cognitivo, motivacional y emocional, generando autoconfianza si el resultado es positivo, y posturas de autodefensivas si resulta un fracaso.

Para efectos de la presente investigación se considerará las siguientes dimensiones, como interacciones estratégicas para el desarrollo de habilidades de autorregulación.



Figura. 1 *Interacciones en el aprendizaje autorregulado*

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

2.2.1.1 Estrategias de Autorregulación

Existen varios modelos que intentan explicar cómo ocurre la autorregulación, pero el más conocido y completo es el modelo de fase cíclica de Zimmerman, mediante el

cual el proceso de autorregulación presenta tres fases que se definirían como las estrategias para lograr el desarrollo de habilidades de autorregulación:

* Fase de planificación: aquí el estudiante analiza la tarea, evalúa su capacidad para llevarla a cabo con éxito, establece sus objetivos y planes.

* Fase de ejecución: es la parte donde se realiza la actividad.

* Fase de autorreflexión: el estudiante evalúan su propio trabajo e intentan explicar las razones de los resultados obtenidos.

A continuación se detalla una serie de procesos por las que pasan cada fase mencionada:

Fase de planificación

Análisis de la tarea:

El análisis de la tarea en el inicio del proceso de autorregulación del aprendizaje, es en este análisis donde la tarea asignada se fracciona, y tomando en cuenta los conocimientos previos, se realiza una planificación de una estrategia personal para su realización, estableciendo previamente los objetivos, los mismos que el estudiante establece a partir de dos variables:

- Los estándares mediante los cuales será evaluado, o mejor dicho los criterios de evaluación. Por tanto, es importante que los criterios de evaluación se establezcan y se comuniquen a los estudiantes de manera oportuna.
- El grado de excelencia que quiere alcanzar el estudiante en la tarea, le permitirá analizar y establecer el tiempo y el esfuerzo necesarios para ejecutar la tarea.

Después que el estudiante haya establecido su objetivo, creará un plan estratégico que le permitirá llevar a cabo la tarea. El tiempo dedicado a la planificación está directamente relacionado con la consecución de los objetivos, aunque es inversamente proporcional al nivel de experiencia o familiaridad del alumno con la tarea.

Automotivación:

Las creencias, valores, preferencias y metas son variables personales que crean y mantienen la motivación para realizar una actividad y están precisadas por:

Las expectativas de autoeficacia representan las creencias de un estudiante sobre su capacidad para realizar sus deberes. Si una persona piensa que es él quien es capaz de realizarlo, su motivación será mayor, por otro lado si piensa que no es capaz de realizarlo, se preocupará y sus esfuerzos se verán reducidos y sus posibilidades de éxito disminuirán.

Las expectativas de resultado reflejan la creencia sobre las posibilidades de éxito que, como en las anteriores, si son altas las motivaciones, el interés y el esfuerzo serán mayores. Aunque las expectativas de autoeficacia suelen acompañar este proceso de éxito, no es lo mismo, y podemos encontrar estudiantes que a pesar de sentirse capaces de realizar la tarea tienen bajas expectativas de resultado.

El interés y el valor que pone el estudiante en la tarea, puede ser personal, es decir el significado que tiene la tarea para la persona, o situacional, es decir las características de la tarea en resumen la apetencia y utilidad de la misma, respectivamente; mejorarán la motivación y la energía que se emplea en ella. Es importante para los estudiantes conocer la relevancia de lo que tienen que realizar para que su participación sea mayor.

La orientación a la meta son las creencias del estudiante acerca de los propósitos previamente establecidos. Los estudiantes con metas de aprendizaje eligen y usan estrategias que conducen a un aprendizaje más profundo, procesos de pensamiento más avanzados, resistencia al fracaso académico y tienen mayor interés intrínseco por las tareas.

Fase de ejecución

Autoobservación:

Una condición necesaria para controlar el desarrollo de la tarea es que el estudiante tenga presente la adecuación y calidad de lo que está haciendo es decir si lo que piensa, es adecuado, lo que está haciendo, lo que siente, etc.; por lo que, si lo hace bien, sigue adelante y si no, cambia su comportamiento. Se tienen en cuenta dos tipos de operaciones:

Automonitorización o autosupervisión, mediante la que el estudiante compara lo que está haciendo con algún tipo de criterio que le permita valorar su ejecución (autoevaluación durante el proceso).

Autoregistro, anotando o codificando las acciones realizadas durante la ejecución. Más que un proceso intrínseco, el autorregistro es una estrategia de aprendizaje para facilitar el seguimiento y la reflexión sobre la realización de las tareas.

Autocontrol:

Mantener el enfoque y el interés mientras se realiza una tarea requiere el uso de una variedad de estrategias, que pueden clasificarse como metacognitivas (para mantener el enfoque) y motivacionales (para mantener el interés en la actividad). En este sentido encontramos las siguientes estrategias:

Estrategias específicas que ayudan a alcanzar los objetivos propuestos por ejemplo subrayar textos. Algunas estrategias podrían ser las siguientes:

Autoinstrucciones, esto significa que, nos ponemos mandatos hacia uno mismo sobre la actividad que se estamos realizando por ejemplo las pronunciaciones mejoran el aprendizaje de los estudiantes.

Mentalizar imágenes que permitan organizar la información ayuda a fijar la concentración y atención, por ende facilitará el aprendizaje y la memorización, por ejemplo podemos usar mapas conceptuales para organizar y relacionar conceptos.

La gestión del tiempo que se dispone para una actividad evita la preocupación de “falta de tiempo” que en algún momento dado afectará negativamente a las expectativas de resultado y de autoeficacia.

Control del entorno de trabajo, que ayude a crear un ambiente con el menor número de distracciones y que contribuya al desarrollo de las tareas aumentando su efectividad así por ejemplo, antes de empezar a realizar la tarea se debe colocar todo el material necesario en la mesa de trabajo.

Solicitar ayuda para evitar bloqueos durante la actividad es un indicador de autorregulación, siempre y cuando el deseo del estudiante sea aprender con la respuesta que pueda recibir. Pues justamente los estudiantes con bajo rendimiento generalmente no piden ayuda, tal vez porque no saben qué, cuándo y cómo preguntar, ni a quién hacerlo, y por ello temen no parecer competentes. En contraste, hay estudiantes que utilizan esta estrategia de preguntar de forma grupal para que el docente resuelva la actividad que deberían realizar los mismos estudiantes.

Continuando con el Autocontrol podemos encontrar dos estrategias motivacionales:

Incentivarse o incentivar el interés durante la actividad. Se refiere a generar mensajes a sí mismo que ayuden a tener presente la consecución de la tarea y los retos para llegar a su término, considerando de manera especial los momentos en los que presenten dificultades durante su ejecución: por ejemplo: “debo terminar este ensayo antes de ir a descansar”.

Pensar en los resultados obtenidos mientras se ejecuta la tarea aumenta la conciencia del progreso a través de elogios para sí mismo o auto recompensas, por ejemplo ¡se ve muy bien!, o termino esto y reviso mi celular. Aplicar estas estrategias, permiten que el interés del estudiante y su predisposición a dar lo mejor de sí mismo se mantengan activos, lo que ayuda de manera evidente a autorregularse y evitar o superar las dificultades durante el desarrollo de la tarea.

Fase de autorreflexión

Autojuicio:

Consiste en el juicio que hace el estudiante durante la ejecución de la tarea, por medio de las siguientes estrategias:

La autoevaluación: Es la medición que el estudiante realiza de su tarea como exitosa o deficiente, considerando los criterios de evaluación y el nivel de perfección que estableció el estudiante al analizar la tarea. Se pueden establecer tres formas para fijar los criterios: primero, considerando los conocimientos de la competencia a adquirir y los

requisitos que exige dicha competencia (criterio objetivo); segundo, a partir de los niveles de esfuerzo al ejecutar la tarea (criterio de progreso); y tercero, en base a la realización de la tarea de otros compañeros (criterio de comparación social). En consecuencia y a manera de ejemplo, independientemente de la calificación el estudiante materializa el éxito si es el único de la clase que ha aprobado. Por otro lado, si dos estudiantes expuestos a la misma evaluación y con tareas de la misma calidad evalúan sus alcances de manera diferente, debido a que sus metas y su grado de demanda son distintos; así por ejemplo, sacar 7 para un estudiante puede ser aceptable pero para el otro estudiante podría considerarse un fracaso, debido a que el primer estudiante esperaba solo aprobar con el mínimo y el segundo, obtener un 10 considerando esfuerzo y dedicación. En resumen cuando los estudiantes no tienen la conciencia o la estrategia de analizar el porqué de su nota, la autoevaluación no se cumple, y por ende da por concluido su resultado como un éxito o fracaso.

Según Valle Arias, et al, (1999) las explicaciones que el estudiante hace después del éxito o el fracaso de su tarea consiste en hacer una atribución causal donde el estudiante asume su responsabilidad y grado de implicación sobre el resultado de su evaluación, esto le permite analizar los diferentes factores internos y externos como el grado de habilidad, de trabajo, de suerte, de apoyo grupal, etc. Estas atribuciones causales, que de una u otra manera explican el porqué del éxito o fracaso de una tarea, generan emociones que modifican las expectativas de las tareas y ayudan a la motivación para las próximas tareas.

Autorreacción: Es la reacción emocional y cognitiva del estudiante de sus propias facultades. Cuando los estudiantes logran valorar e identificar el porqué de sus éxitos y fracasos y considerar a los mismos como una oportunidad para mejorar sabiendo cómo reaccionar, lograrán prever las atribuciones que se presenten para adaptarlas a las circunstancias y naturaleza de la tarea, generando un mejor y mayor control de sus emociones. La autoreacción pasa por dos procesos:

- **La autosatisfacción:** es el modo de valoración que el estudiante hace de sí mismo en cuanto a sus reacciones afectivas y cognitivas. Las actividades que generan afectos positivos producen mayores niveles de motivación para futuras ejecuciones, mientras que las que generan efectos negativos suelen conducir a un rechazo de la tarea.

- **La realización de inferencias adaptativas o defensivas.** Cuando se hace una inferencia adaptativa, la voluntad para volver a realizar la tarea se mantiene, ya sea usando las mismas estrategias o cambiándolas para tener mejor resultado, por otro lado cuando se hace una inferencia defensiva, para evitar sufrir un nuevo fracaso el estudiante evita hacer la tarea. En el aula de clase se evidencia las inferencias defensivas con efectos como: la sensación de indefensión, el desinterés, la apatía, la procrastinación.

2.2.1.2 Metacognición

Partiendo del concepto de cognición que según Davenport & Prusak (1998), hace referencia a las habilidades que pueden tener la personas para procesar o asimilar los datos que llegan a las personas por medio de experiencias, percepción, creencias, etc. Bajo este preámbulo podemos decir que la metacognición es la capacidad del estudiante de ser consciente de sus procesos de cognición y el control que puede ejercer en los mismos (Zimmerman, 1989). Por otro lado Brown, (1978) expresa que la metacognición hace referencia al control voluntario y consciente que tiene el estudiante de su propio proceso cognitivo.

Considerando estas concepciones (McCormick, 2003; Pintrich, Wolters, & Baxter, 2000; Pozo & Mateos, 2009) la metacognición está integrada de dos aspectos fuertemente relacionados: el conocimiento metacognitivo, y la regulación metacognitiva.

El conocimiento metacognitivo

El conocimiento metacognitivo se considera como el conocimiento que los estudiantes desarrollan sobre los propios procesos y productos de aprendizaje (Pozo & Mateos, 2009). Se puede considerar como un **saber qué** es decir el conocimiento de una determinada temática. Flavell (1979), citado por Pozo & Mateos (2009), sostiene que todo individuo adquiere conocimiento metacognitivo sobre tres aspectos de su actividad cognitiva:

- **el conocimiento propio de la persona**, es decir la consciencia o autoconsciencia así como las creencias sobre las capacidades, habilidades y experiencia propias como resultado de la ejecución de una tarea, las motivaciones y

los intereses, y la autoobservación de lo que se sabe y se desconoce de un tema en particular;

- **el conocimiento acerca de la tarea**, las instrucciones, las características, el contexto y las demandas de las mismas; y
- **el conocimiento sobre las estrategias**, abarca las formas o pasos a seguir alternativas para llevar a cabo una tarea.

La regulación metacognitiva

La regulación metacognitiva hace referencia al control que tienen los estudiantes sobre el uso que se hace del conocimiento previo en una actividad concreta y se convierte en una serie de pasos es decir **saber cómo** (Pozo & Mateos, 2009). Hablamos de procesos que ejecutan las personas, y que dependen del tipo de tarea y, aquí es posible que la persona o el estudiante pueda gestionar y guiar los procesos cognitivos, sin embargo no ser consciente de describirlos o analizarlos (Pozo & Mateos, 2009). Según Jacobs & Paris (1987) refieren que la regulación metacognitiva pasa por tres pasos de la ejecución de una tarea y requiere el uso de tres categorías de estrategias:

- **las estrategias de planificación** incluyen el establecimiento de metas para la tarea y la selección de una estrategia para alcanzarlas;
- **las estrategias de supervisión**, consiste en el seguimiento y la regulación de los progresos realizados hacia el logro de la meta o la consecución de la tarea; y
- **las estrategias de evaluación**, se refiere a la revisión y ajustes si fuera el caso, de las acciones realizadas para alcanzar la meta o la consecución de la tarea.

Estos dos aspectos metacognitivos también influyen en los proceso cognitivos del estudiante considerando que el desarrollo de una actividad enriquece la adquisición de nuevos conocimientos asociados con sus propias habilidades, con la actividad y con las estrategias necesarias para su consecución Fig. 2.

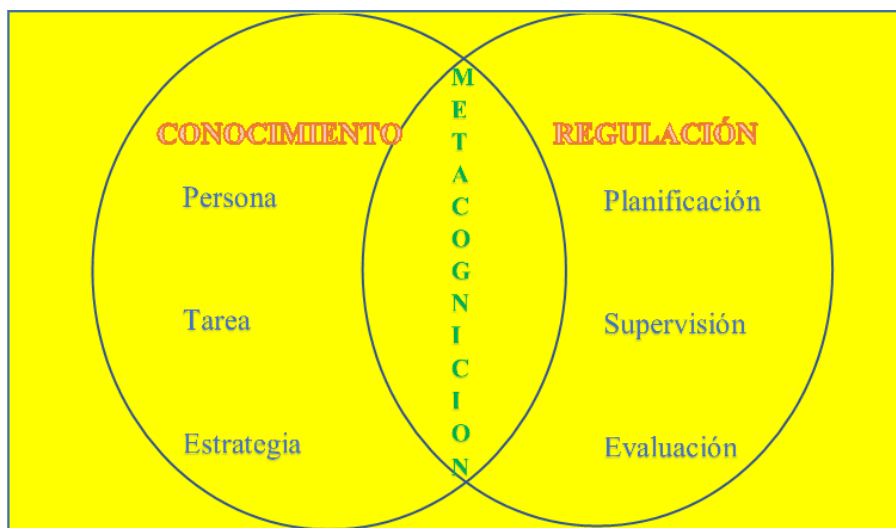


Figura 2. Procesos metacognitivos
Elaborado: Maritza Avilés, 2022

2.2.1.3 Interacción social

La tercera interacción del aprendizaje autorregulado, procede de una dimensión macro que es la dimensión conductual, pero para efectos de nuestra investigación nos enfocaremos en la interacción social. Pero como preámbulo analicemos rápidamente esta dimensión conductual que según Zimmerman, (1990), incluyen a las acciones y decisiones que los estudiantes puedan tomar para lograr mejorar algunos elementos del entorno de aprendizaje. Esta dimensión corresponde a los esfuerzos personales de regular o controlar el propio comportamiento del estudiante (Pintrich, 2000).

Considerando la interacción social del estudiante dentro del proceso de autorregulación del aprendizaje podemos analizar algunos puntos importantes donde se distinguen algunas dimensiones (Pintrich, 2000; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich et al., 1991).

- El tiempo: que es la coordinación de los pasos para establecer metas, gestionando el tiempo, la planificación de las distintas actividades, y así cumplir con las metas fijadas en el tiempo coordinado;
- El esfuerzo, se refiere administración y monitoreo del mismo, así como la constancia y la persistencia en la tarea, aquí ciertamente juega un papel muy importante, se considera a la voluntad un eje del esfuerzo.

- La búsqueda de ayuda entre compañeros y docentes cuando se lleva a cabo una determinada tarea; y
- El aprendizaje horizontal donde interviene la disponibilidad para trabajar de manera cooperativa y colaborativa con los compañeros.

A continuación a manera de resumen se presenta un gráfico que resume esta interacción social dentro del proceso de la autorregulación del aprendizaje Fig. 3.



Figura 3. Elementos de la interacción social. Elaboración propia.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

2.2.2 Rendimiento Académico

Existen un gran número de estudios entorno al rendimiento académico así como definiciones y conceptualizaciones de distintos autores, que lejos de permitir un mejor entendimiento de este concepto resulta complejo llegar a una unanimidad de su definición que abarque todos los aspectos que componen a este término. Dentro de esta investigación nos hemos enfocado en exponer algunas definiciones que nos permitan contextualizar en el marco de nuestra investigación y así poder dilucidar que es el rendimiento académico.

Según Pizarro y Clarck, 1998, citado en (Gaxiola, Gaxiola y González, 2013, p. 242) refiere que el rendimiento académico es aquel que es como una medida de la capacidad de respuesta del estudiante, que se expone de manera estimativa lo que ha aprendido como resultado de un proceso de enseñanza. El rendimiento académico es el nivel de conocimientos que se evidencia en una determinada área o asignatura, considerando factores como la edad y nivel académico de los estudiantes dentro de una comparación (Jiménez 2000, citado en Edel Navarro, 2003).

Otra de las definiciones enmarcadas en el contexto de nuestra investigación y destacada dentro del ámbito educativo es la de Escamilla Pérez y Heredia Escorza, (2019), que afirman que: “el rendimiento académico se considera la suma de varios factores. Por un lado, la nota final de una actividad, asignatura o ciclo escolar. Por otro, lo que el alumno puede hacer en función de las habilidades desarrolladas y el conjunto de conocimientos adquiridos” (p. 4), en este sentido se puede inferir que el rendimiento escolar puede ser medido de manera cuantitativa y cualitativa.

2.2.2.1 Rendimiento académico y las calificaciones como medición.

A lo largo de la historia, la evaluación ha sido una pieza importante para evidenciar y entender el rendimiento académico de los estudiantes, para Navas Martínez et al., (2003) las calificaciones han sido tomadas en cuenta como el criterio empírico más aceptado en el ámbito educativo como herramienta de medición del rendimiento académico. Según algunos autores (Cascón, n.d.; Navarro, 2003; Navas Martínez, Sampascual, & Santed, 2003), las calificaciones como un criterio cuantitativo para la medición de los aprendizajes adquiridos por el estudiante son valores fiables y válidos para medir el aprendizaje del estudiante. Burga León, (2005) afirma que el rendimiento académico surge de la interactividad didáctica entre el profesor y el estudiante dando como resultado el aprendizaje producido en el estudiante.

2.2.2.2 El rendimiento académico y el aspecto intelectual

Al seguir con nuestra investigación podemos mencionar otra variable además de las calificaciones, como es el aspecto intelectual, al respecto de esta variable la investigación de (Pizarro y Crespo 2000 citada por Navarro, 2003), menciona que la

relación entre inteligencia múltiple y aprendizajes escolares no puede ser una variable aislada ya que: la inteligencia humana es una realidad que no se puede identificar fácilmente, ya que es un concepto o creencia social utilizado para explicar, evaluar o estimar diferencias conductuales entre las personas como por ejemplo los éxitos o fracasos escolares, los modos de relacionarse con los demás, proyectos de vida, desarrollo de habilidades, calificaciones académicas, evaluaciones de contenidos cognitivos, etc. En este sentido muchos investigadores y científicos no han conseguido coincidir totalmente a qué o cómo denominar actitudes inteligentes.

2.2.2.2 El rendimiento académico y otras variables

Es muy conveniente dada la situación actual de un mundo globalizado y digitalizado generar y considerar otros tipo de variables para medir el rendimiento escolar, donde inevitablemente a la par de las calificaciones deberían considerarse, ya que inciden en este. En este sentido Navarro, (2003), en su estudio menciona que se han seleccionado tres factores: la motivación escolar, el autocontrol del estudiante y las habilidades sociales; que son las que inciden en el rendimiento escolar, y que por ende deben ser considerados en conjunto a las notas escolares para abarcar de manera integral la condición académica del estudiante, de tal forma que se convierta en una estrategia para mejorar el rendimiento académico de manera objetiva.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de Investigación

Considerando las necesidades y situación de la institución educativa se ha establecido un tipo de investigación cualitativa. En este sentido según Creswell, 1998, citado por (Hernández Sampieri et al., 2014), menciona que el análisis de datos cualitativo es como una espiral, que abarca varias vertientes del mismo fenómeno de estudio.

Esta investigación es proyectiva ya que tiene una propuesta para solucionar a una situación determinada partiendo de un proceso de indagación (Hurtado, 2012, pág. 117), es decir, “se va a diseñar o crear una propuesta de acción” (Hurtado, 2012, pág. 94), a partir del análisis de las repuestas de un cuestionario, el análisis de la bibliografía, y por último se recogerá información a los docentes con un cuestionario similar al aplicado a los estudiantes. Por tanto se describirán en primer lugar las estrategias de autorregulación del aprendizaje y su incidencia en el rendimiento escolar, que puedan ser aplicadas en mayor o menor proporción por parte de los estudiantes.

3.2 Diseño de la Investigación

Este trabajo corresponde a una investigación no experimental con un alcance descriptivo correlacional y un diseño trasversal, puesto que el objetivo es establecer la relación entre, la autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de octavo grado. La investigación es no experimental, ya que la muestra fue analizada sin ningún tratamiento previo o intervención. El diseño es trasversal, ya que los datos se recolectaron en un solo momento, en un tiempo único, y correlacional porque se orientó a establecer la relación entre las variables estudiadas (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Resumiendo la presente investigación, pretende elaborar una propuesta, como posible solución al problema planteado. En este sentido Hurtado, (2008) menciona que con base en los resultados de un proceso investigativo y a partir de un diagnóstico preciso

de las necesidades un grupo social, o de una institución, o de una región geográfica, en un área particular del conocimiento, conlleva a la elaboración, un plan, de una propuesta, un modelo, o programa como solución a un problema o necesidad de tipo práctico.

Refiriéndose a la técnica, la aplicación de una encuesta es utilizada como procedimiento de investigación a la hora de recopilar información, ya que nos facilitará la obtención de datos de una manera rápida y con un alcance mayor al ser una encuesta de Google Form. Para García, (1993) la encuesta se puede definir como “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (p. 141).

3.3 Unidades de Estudio

3.3.1 Población

La población de estudio está conformada por los docentes y estudiantes de la Unidad educativa “General Luis Alfredo Molina Arroyo”: 5 docentes de proyectos escolares y 94 estudiantes de 8° año de EGB. La técnica de análisis de información es el análisis estadístico ya que “obtenidos los datos, será necesario analizarlos a fin de descubrir su significado en términos de los objetivos planteados al principio de la investigación” (Hurtado, 2012, pág. 165). El análisis es el procesamiento de datos que se realiza en las investigaciones” (Hurtado, 2012, pág. 107). Dicho análisis es estadístico porque “radica en la elaboración de una tabla de distribución de frecuencias absolutas y relativas o porcentajes, para luego generar un gráfico a partir de dicha tabla” (Arias, 2012, pág. 136).

3.3.2 Muestra

La muestra se encuentra en coincidencia con la población.

3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En la presente investigación para la recolección de la información se utilizó la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento, el mismo que fue elaborado mediante Google Forms, las encuestas se realizaron a los estudiantes y a los docentes.

Enlace de las encuestas a estudiantes: <https://forms.office.com/r/ap47UaKLNQ>

Enlace de las encuestas a docentes: <https://forms.office.com/r/hgUzXbkhNp>

3.4.1 Cuestionario

No se ha encontrado, por el momento, ningún instrumento, cuestionario o prueba que evalúe la autorregulación del aprendizaje en el ámbito virtual. Por esta razón, se decidió crear uno con la intención de evaluar las habilidades, necesarias para el proceso de autorregulación tomando en cuenta el modelo de autorregulación del aprendizaje de Zimmerman (2001) para la construcción de este instrumento; esto debido al énfasis que dicho modelo hace del componente contextual y de sus implicaciones en los procesos de autorregulación del aprendizaje en los EVA (Ambientes Virtuales de Aprendizaje). Apoyados en la base teórica de este modelo se pudo elaborar la operacionalización de variables estableciendo los indicadores pertinentes de cada una de las fases de la autorregulación del aprendizaje teniendo en cuenta los componentes personal, conductual y contextual de la siguiente manera:

- 1.-Planificación y control
- 2.-Trabajo Colaborativo
- 3.- Apoyo del docente en las tareas

Con la finalidad de obtener datos que pudiesen ser tratados de forma cualitativa y al mismo tiempo cuantitativa, se optará por una estructura basada en la escala Likert, compuesta por 18 preguntas, con cinco opciones de respuesta: a) nunca; b) casi nunca; c) a veces; d) casi siempre; e) siempre, siguiendo el ejemplo de los test que se encuentran disponibles para la medición de estas dimensiones. Anexo 1

3.5 Técnicas de Análisis de Datos

Para establecer la relación entre las unidades de estudio, para el análisis del el uso de estrategias de autorregulación de los estudiantes se describen las distintas operaciones a las que serán sometidos los datos que se obtengan: clasificación, registro, tabulación y codificación si fuere el caso. En lo referente al análisis, se definirán las técnicas lógicas (inducción, deducción, análisis-síntesis), o estadísticas (descriptivas o inferenciales), que se utilizarán para interpretar los datos recolectados (Arias, 2006, p. 111).

Posteriormente se cargará los resultados de las encuestas al software SPSS para la respectiva creación de cuadros estadísticos y posterior análisis. En este sentido se puede decir que el SPSS es un Software muy conocido y uno de los más utilizados para la realización de investigaciones relacionadas al área de la sociología, una característica importante del SPSS es su facilidad de uso y que incluye estadísticas descriptivas como la tabulación y frecuencias de cruce, estadísticas de dos variables, además pruebas T, ANOVA y de correlación, lo que hace posible realizar recopilación de datos, crear estadísticas, análisis de decisiones de gestión, dentro de nuestro proceso de investigación (Gonzalez, 2009).

3.6 Operacionalización de Variables

Tabla 1

Operacionalización de Variables

VARIABLE 1: Autorregulación del aprendizaje			
Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Técnica Encuesta ITEMS
Es el grado en el que los estudiantes participan a nivel metacognoscitivo, motivacional y de comportamiento en sus procesos de aprendizaje; es decir, el estudiante genera pensamientos,	Estrategias Metacognitivas	Control y planificación	1, 2, 3
		Objetivos y criterios de evaluación	4, 5
		Autoevaluación	
		Organización de la información	

sentimientos y acciones que permiten cumplir con las metas de estudio que ellos mismos se plantean (Zimmerman, 2001)			6
			7
	Control e interacción Social	Contexto	8,9
		Aprendizaje con compañeros	10, 11
		Apoyo del docente	12, 13
VARIABLE 2: Rendimiento Académico			
El rendimiento académico es el resultado del aprendizaje suscitado por la actividad didáctica del profesor Y producido en el estudiante (Burga León, 2005).	Resultados	Control y planificación	14
		Criterios de Evaluación	15
	Aprendizajes	Aprendizaje con compañeros	16
		Apoyo docente	17, 18

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

3.7 Análisis de confiabilidad

La medición de las variables y los constructos son una de las partes fundamentales de una investigación. En este sentido, Stevens (1968) refiere a la medición como la aplicación de valores numéricos a situaciones, eventos u objetos adaptados con alguna medida o convención. La confiabilidad puede ser establecida con el método de consistencia interna (Alfa de Cronbach) que presentan entre sí los diferentes ítems y, estos con el puntaje total del instrumento. Para determinar el valor

de la confiabilidad utilizaremos el modelo estadístico del coeficiente Alfa de Cronbach (1972), (p. 186-187):

$$\alpha = \frac{n}{n-1} * \frac{S_t^2 - \sum S_i^2}{S_t^2}$$

Donde:

α = Coeficiente de confiabilidad “Alfa de Cronbach”

n = Número total de ítems que contiene el instrumento

S_t^2 = Varianza de puntajes totales

$\sum S_i^2$ = Sumatoria de la varianza individual de los ítems

En nuestra investigación, en este sentido, el coeficiente de confiabilidad Alpha de Cronbach, del instrumento aplicado, es de 0,872 que de acuerdo a Guilford (1956) y Hamdan (1982), se ubica en el nivel de alta fiabilidad o correlación donde el valor máximo de fiabilidad es de 1.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,872	18

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En el presente capítulo se realiza de manera ordenada el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a 6 docentes y 94 estudiantes de octavo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “General Luis Alfredo Molina Arroyo”. El diagnóstico se presenta a continuación mediante tablas y gráficos estadísticos.

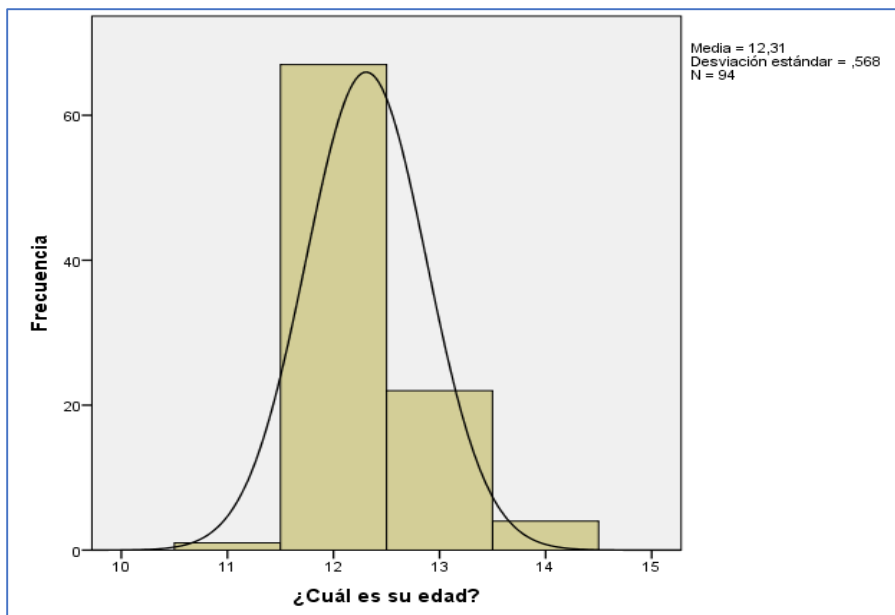
4.1. Análisis encuesta a los estudiantes:

Cuadro 1 Edad de los estudiantes encuestados

¿Cuál es su edad?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido 11	1	1,1	1,1	1,1
12	67	71,3	71,3	72,3
13	22	23,4	23,4	95,7
14	4	4,3	4,3	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 1 Distribución porcentual de las edades de los estudiantes



Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

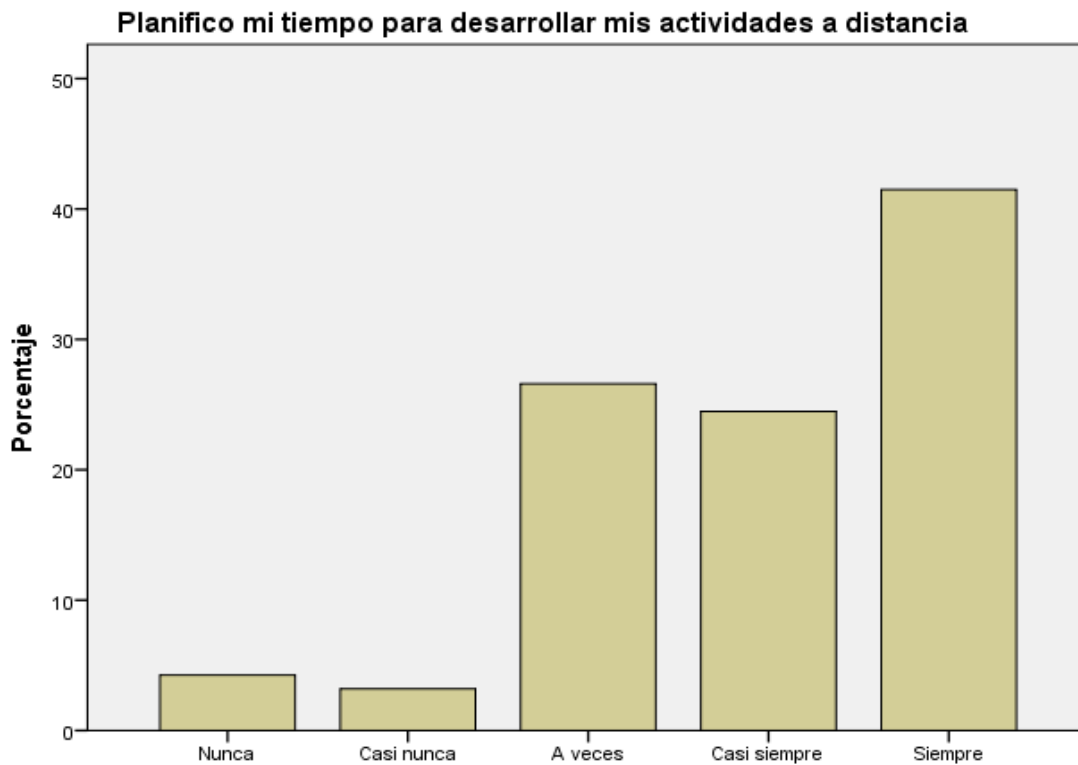
La edad media de un total de 94 estudiantes encuestados es de 12,31 años de edad.

4.1.1 Control y planificación

Cuadro 2 Ítem 1 Planificación y control (tiempo)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	4	4,3	4,3	4,3
Casi nunca	3	3,2	3,2	7,4
A veces	25	26,6	26,6	34,0
Casi siempre	23	24,5	24,5	58,5
Siempre	39	41,5	41,5	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 2 Distribución porcentual Ítem 1



Elaborado por: Maritza Aviles, 2022

ANÁLISIS

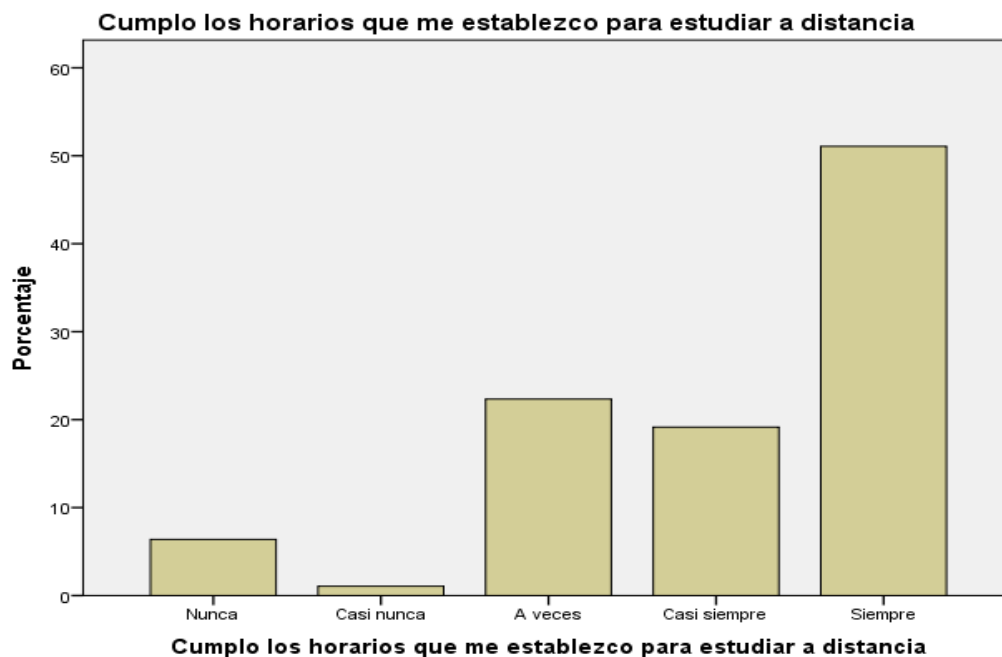
En función del cuadro 2 y el gráfico 2, los estudiantes manifiestan que planifican su tiempo para desarrollar sus actividades a distancia: “Siempre” en un 41.5%; “A veces” en un 26.6 %, “Casi siempre” en un 24.5%; “Nunca” en un 4.3% y “casi nunca en un 3,2%. De los resultados se analiza que menos del 50 % de los estudiantes planifican de manera constante o siempre su tiempo para desarrollar sus actividades a distancia.

Cuadro 3 Ítem 2 Planificación y Control Cumplimiento

ITEM 2 Cumpro los horarios que me establezco para estudiar a distancia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	6	6,4	6,4	6,4
Casi nunca	1	1,1	1,1	7,4
A veces	21	22,3	22,3	29,8
Casi siempre	18	19,1	19,1	48,9
Siempre	48	51,1	51,1	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 3 Distribución porcentual Ítem 2



Nota: Distribución porcentual de los estudiantes que cumplen su horario para estudiar a distancia

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

En función del cuadro 3 y el gráfico 3, los estudiantes manifiestan que cumplen con los horarios que se establecen para estudiar a distancia. “Siempre” en un 51.1%; “A veces” en un 22.3 %, “Casi siempre” en un 19.1%; “Nunca” en un 6.4% y “casi nunca en un 1.1%. De los resultados se analiza que al menos la mitad de los estudiantes cumplen siempre con los horarios que se establecen para estudiar a distancia.

Cuadro 4 Ítem 3 Planificación y Control horarios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	7	7,4	7,4	7,4
Casi nunca	3	3,2	3,2	10,6
A veces	15	16,0	16,0	26,6
Casi siempre	22	23,4	23,4	50,0
Siempre	47	50,0	50,0	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 4 Distribución porcentual Ítem 3



Nota: Distribución porcentual de que los estudiantes cumplen los horarios que se establecen para estudiar a distancia.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

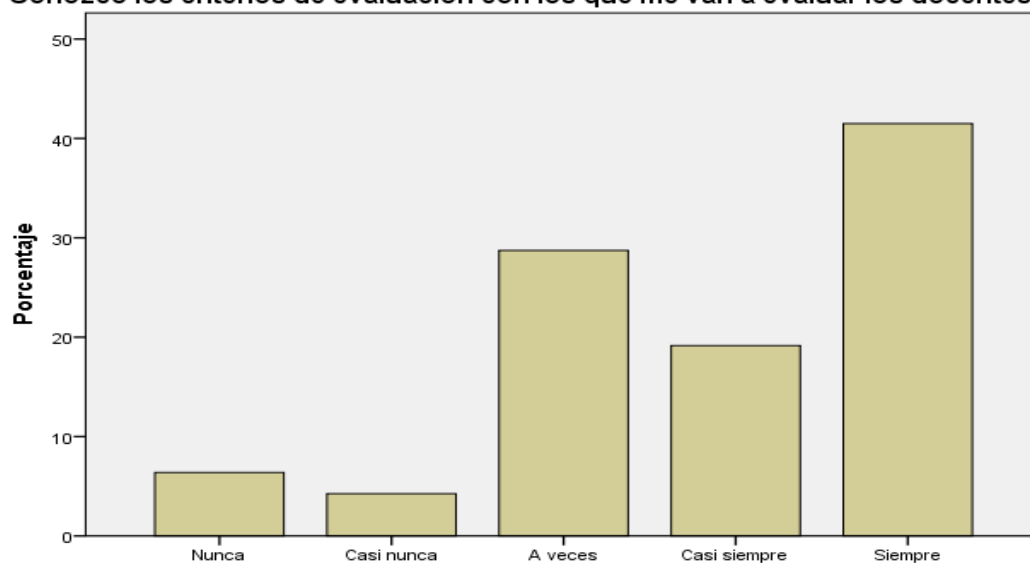
En función del cuadro 4 y el gráfico 4, los estudiantes manifiestan que tienen un horario establecido para sus estudios a distancia. “Siempre” en un 50 %; “Casi siempre” en un 23 % “A veces” en un 16 %; “Nunca” en un 7.4 % y “casi nunca en un 3.2 %. De los resultados se analiza que al menos la mitad de los estudiantes cumplen siempre con los horarios que se establecen para estudiar a distancia.

Cuadro 5 Ítem 4 Criterios de Evaluación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	6	6,4	6,4	6,4
Casi nunca	4	4,3	4,3	10,6
A veces	27	28,7	28,7	39,4
Casi siempre	18	19,1	19,1	58,5
Siempre	39	41,5	41,5	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 5 Distribución porcentual Ítem 4

Conozco los criterios de evaluación con los que me van a evaluar los docentes



Nota: Distribución porcentual de que los estudiantes que conocen los criterios de evaluación con los que los van a evaluar los docentes.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

En función del cuadro 5 y el gráfico 5, los estudiantes manifiestan que conocen los criterios de evaluación con los que los van a evaluar los docentes “Siempre” en un 41.5 %; “A veces” en un 28.7 %; “Casi siempre” en un 19.1 %; “Nunca” en un 6.4 % y “casi nunca en un 4.3 %. De los resultados se analiza que ni la mitad de los estudiantes conocen siempre los criterios de evaluación con los que los van a evaluar los docentes.

Cuadro 6 Ítem 5 Revisión de Planificaciones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Casi nunca	2	2,1	2,1	2,1
A veces	11	11,7	11,7	13,8
Casi siempre	17	18,1	18,1	31,9
Siempre	64	68,1	68,1	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 6 Gráfico 6 Distribución porcentual Ítem 5



Nota: Distribución porcentual de que los estudiantes que revisan las planificaciones de trabajo de sus materias

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

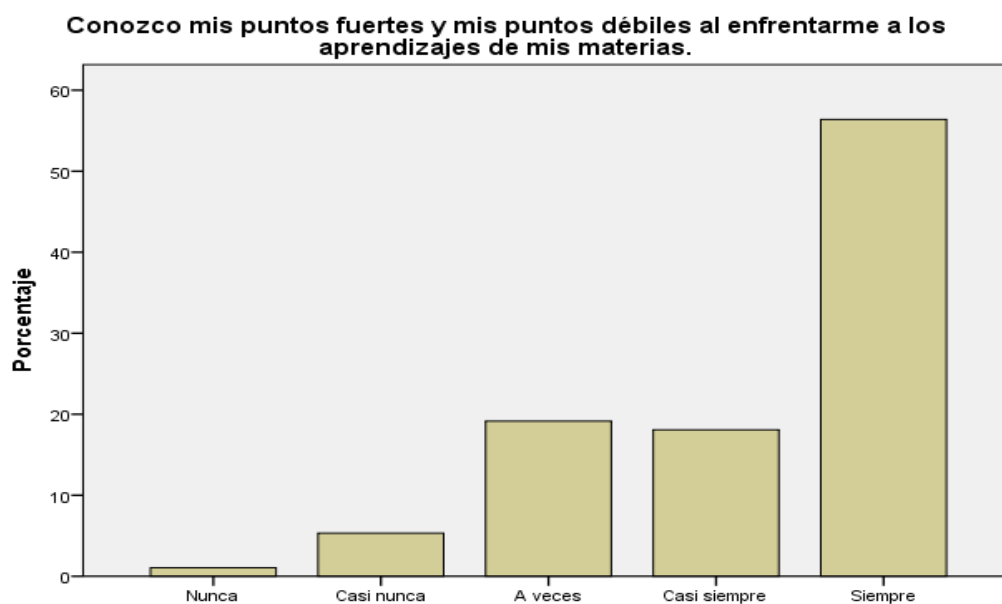
ANÁLISIS

En función del cuadro 6 y el gráfico 6, los estudiantes manifiestan que revisan las planificaciones de trabajo de sus materias “Siempre” en un 68.1 %; “Casi siempre” en un 18.1 %; “A veces” en un 11.7 %; y “casi nunca en un 2.1 %. De los resultados se analiza que más de la mitad de los estudiantes siempre revisan las planificaciones de trabajo de sus materias.

Cuadro 7 Ítem 6 Autoevaluación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	1	1,1	1,1	1,1
Casi nunca	5	5,3	5,3	6,4
A veces	18	19,1	19,1	25,5
Casi siempre	17	18,1	18,1	43,6
Siempre	53	56,4	56,4	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 7 Distribución porcentual Ítem 6



Nota: Distribución porcentual de que los estudiantes conocen sus puntos fuertes y sus puntos débiles al enfrentarse a los aprendizajes de sus materias

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

En función del cuadro 7 y el gráfico 7, los estudiantes manifiestan que conocen sus puntos fuertes y sus puntos débiles al enfrentarse a los aprendizajes de sus materias “Siempre” en un 56.4 %; “A veces” en un 19.1 %; “Casi siempre” en un 18.1 %; “casi nunca en un 5.3 %; y nunca en un 1.1 %. De los resultados se analiza que más de la mitad de los estudiantes conocen sus puntos fuertes y sus puntos débiles al enfrentarse a los aprendizajes de sus materias.

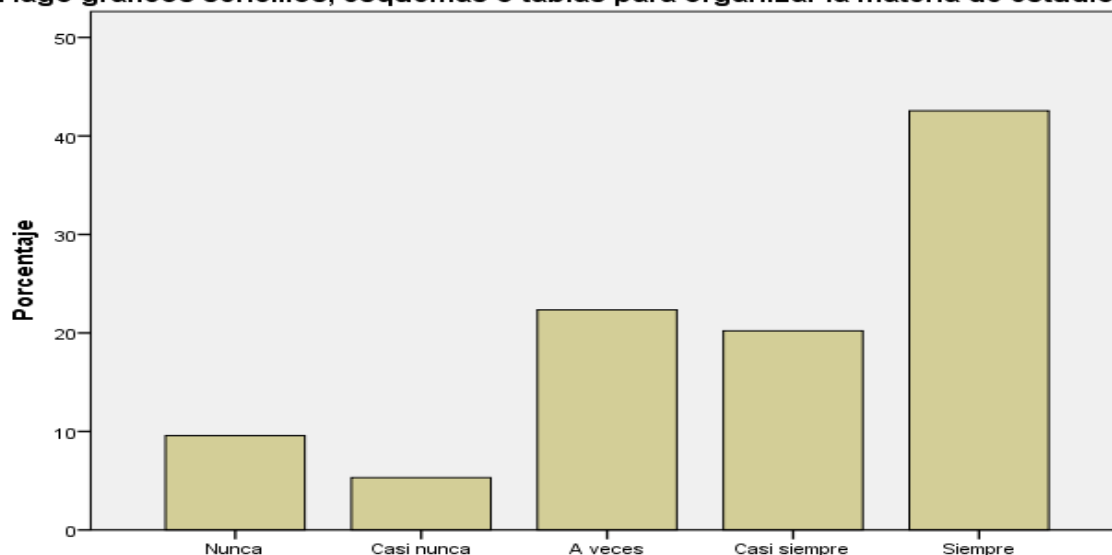
Cuadro 8 Ítem 7 Organización de la información

ITEM 7 Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	9	9,6	9,6	9,6
Casi nunca	5	5,3	5,3	14,9
A veces	21	22,3	22,3	37,2
Casi siempre	19	20,2	20,2	57,4
Siempre	40	42,6	42,6	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 8 Distribución porcentual Ítem 7

Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio.



Nota: Distribución porcentual de que los estudiantes que hacen gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

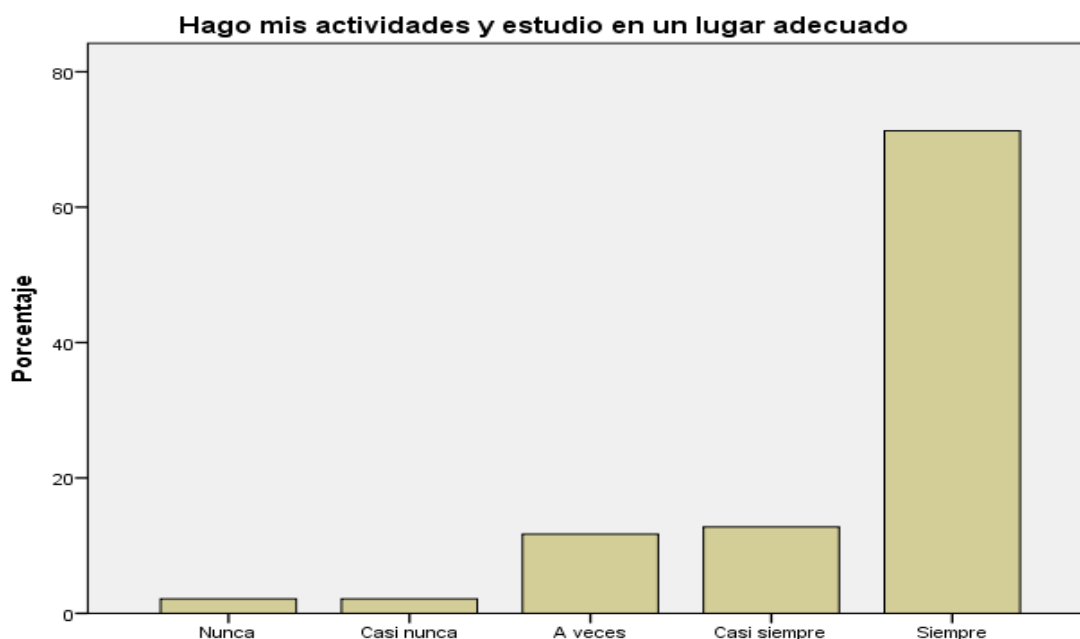
En función del cuadro 8 y el gráfico 8, los estudiantes manifiestan que hacen gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio. “Siempre” en un 42.6 %; “A veces” en un 22.3 %; “Casi siempre” en un 22.3 %; “Nunca” en un 9.6%; y casi nunca en un 5.3 %. De los resultados se analiza que ni la mitad de los estudiantes hacen gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio.

Cuadro 9 Ítem 8 Planificación y control lugar adecuado

ITEM 8 Hago mis actividades y estudio en un lugar adecuado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	2	2,1	2,1	2,1
Casi nunca	2	2,1	2,1	4,3
A veces	11	11,7	11,7	16,0
Casi siempre	12	12,8	12,8	28,7
Siempre	67	71,3	71,3	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 9 Distribución porcentual Ítem 8



Nota: Distribución porcentual de que los estudiantes que hacen sus actividades y estudio en un lugar adecuado

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

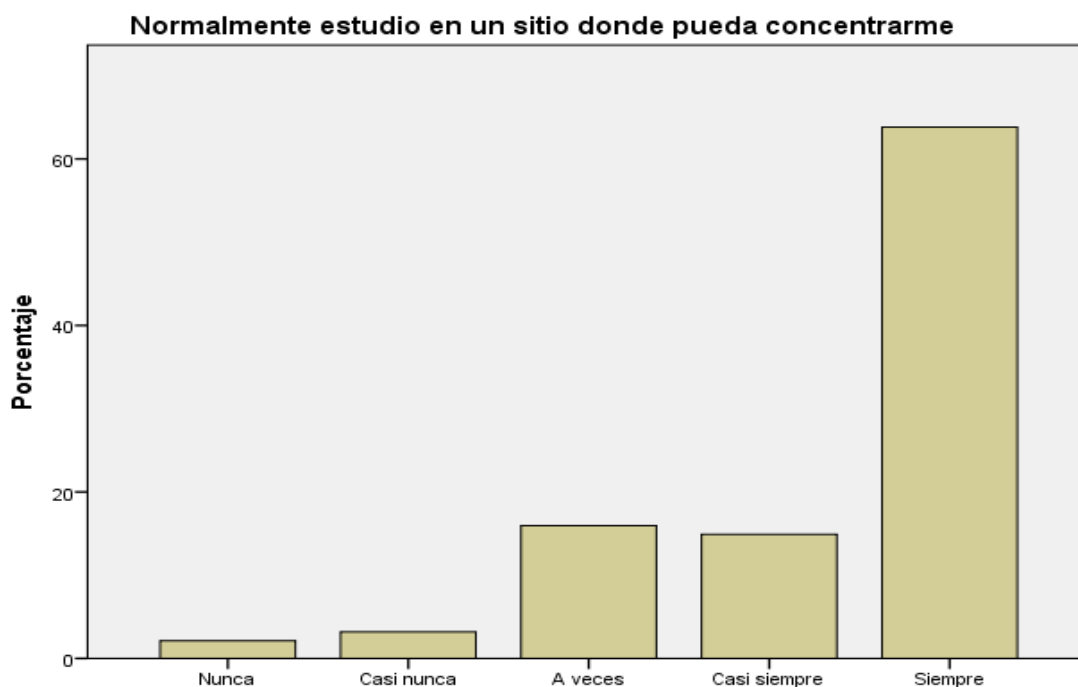
En función del cuadro 9 y el gráfico 9, los estudiantes manifiestan hacen sus actividades y estudio en un lugar adecuado “Siempre” en un 71.3 %; “Casi siempre” en un 12.8 %; “A veces” en un 11.7 %; “Nunca” en un 2.1 %; y “casi nunca” en un 2.1 %. De los resultados se analiza que más de la mitad de los estudiantes hacen sus actividades y estudio en un lugar adecuado.

Cuadro 10 Ítem 9 Planificación y control Concentración

ITEM 9 Normalmente estudio en un sitio donde pueda concentrarme

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	2	2,1	2,1	2,1
Casi nunca	3	3,2	3,2	5,3
A veces	15	16,0	16,0	21,3
Casi siempre	14	14,9	14,9	36,2
Siempre	60	63,8	63,8	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 10 Distribución porcentual Ítem 9



Nota: Distribución porcentual de que los estudiantes que normalmente estudian en un sitio donde puedan concentrarse

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

En función del cuadro 10 y el gráfico 10, los estudiantes manifiestan que normalmente estudian en un sitio donde puedan concentrarse “Siempre” en un 63.8 %; “Casi siempre” en un 14.9 %; “A veces” en un 16 %; “Nunca” en un 2.1 %; y “casi nunca” en un 3.2 %. De los resultados se analiza que más de la mitad de los estudiantes normalmente estudian en un sitio donde puedan concentrarse.

4.1.2 Trabajo Colaborativo

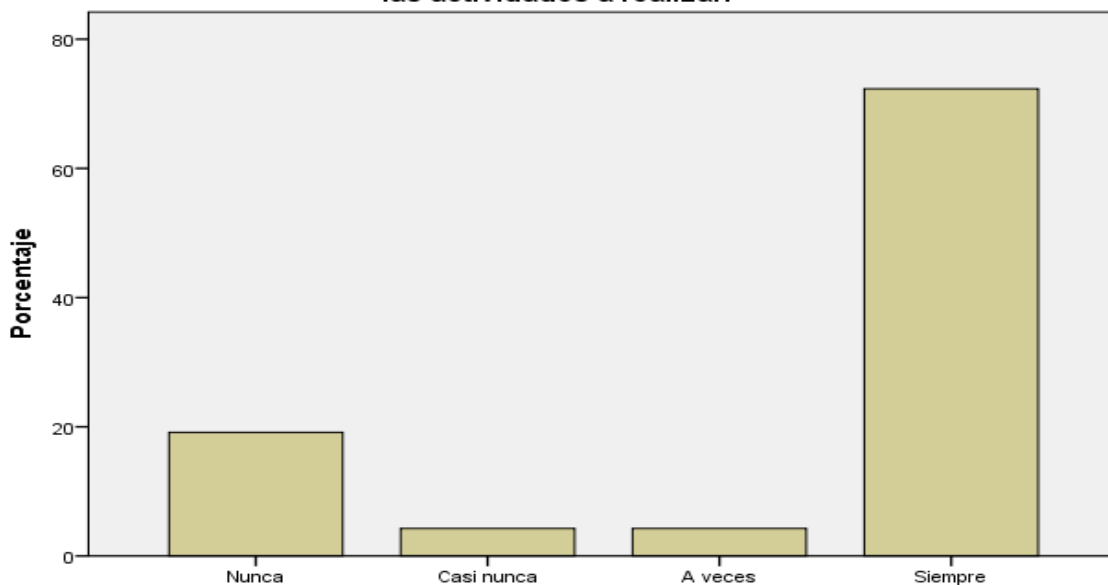
Cuadro 11 Ítem 10 grupos de estudios apoyo

ITEM 10 Tengo un grupo de estudios con mis compañeros de clase para apoyarnos en las actividades a realizar.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	18	19,1	19,1	19,1
Casi nunca	4	4,3	4,3	23,4
A veces	4	4,3	4,3	27,7
Siempre	68	72,3	72,3	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 11 Distribución porcentual Ítem 10

Tengo un grupo de estudios con mis compañeros de clase para apoyarnos en las actividades a realizar.



Nota: Distribución porcentual de que los estudiantes que tienen un grupo de estudios con mis compañeros de clase para apoyarse en las actividades a realizar.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

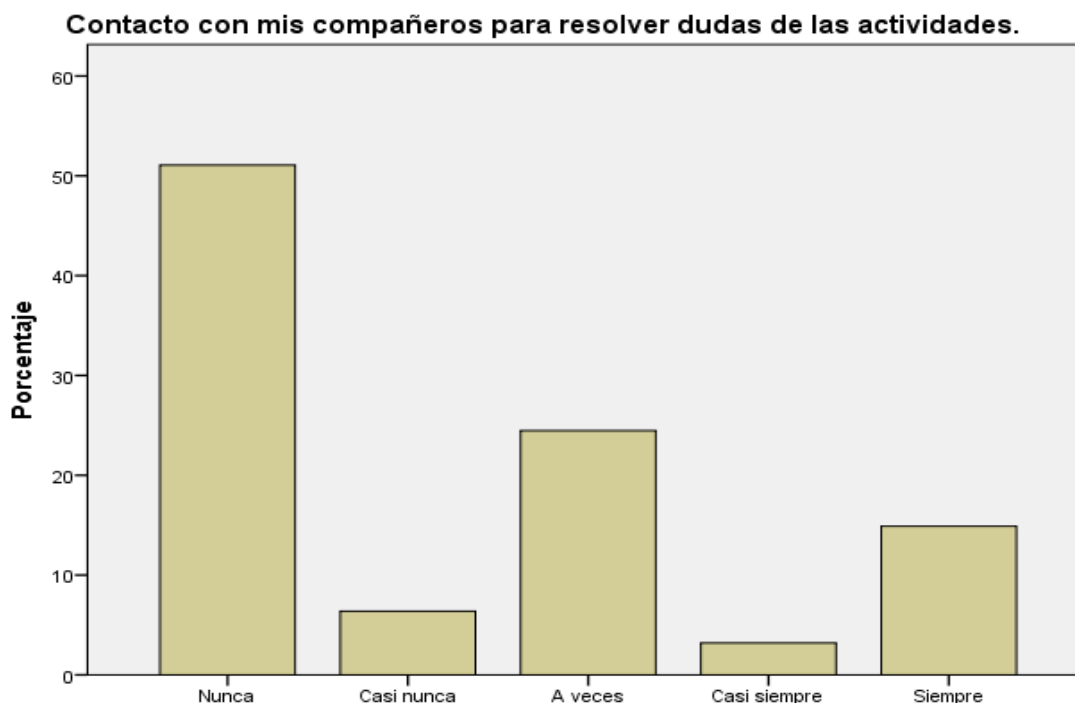
En función del cuadro 11 y el gráfico 11, los estudiantes manifiestan que tienen un grupo de estudios con sus compañeros de clase para apoyarse en las actividades a realizar: “Siempre” en un 72 %; “Nunca” en un 19.1 %; “A veces” en un 4 %; y “casi nunca” en un 4 %. De los resultados se analiza que considerando la escala Likert existe una alta respuesta en “siempre” y “nunca” al momento de tener un grupo de compañeros de apoyo lo que sugiere un análisis profundo sobre el tema.

Cuadro 12 Ítem 11 Comunicación horizontal

Contacto con mis compañeros para resolver dudas de las actividades.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	48	51,1	51,1	51,1
Casi nunca	6	6,4	6,4	57,4
A veces	23	24,5	24,5	81,9
Casi siempre	3	3,2	3,2	85,1
Siempre	14	14,9	14,9	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 12 Distribución porcentual Ítem 11



Nota: Distribución porcentual de que los estudiantes que contactan con sus compañeros para resolver dudas de las actividades.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

En función del cuadro 12 y el gráfico 12, los estudiantes manifiestan que contactan con sus compañeros para resolver dudas de las actividades: “Nunca” en un 51.1 %; “A veces” en un 24.4 % “Siempre” en un 14.9 %; “Casi siempre” en un 3.2 %; y “casi nunca” en un 6.4 %. De los resultados se analiza que más de la mitad de los estudiantes nunca contactan con sus compañeros para resolver dudas de las actividades.

4.1.3 Apoyo del Docente.

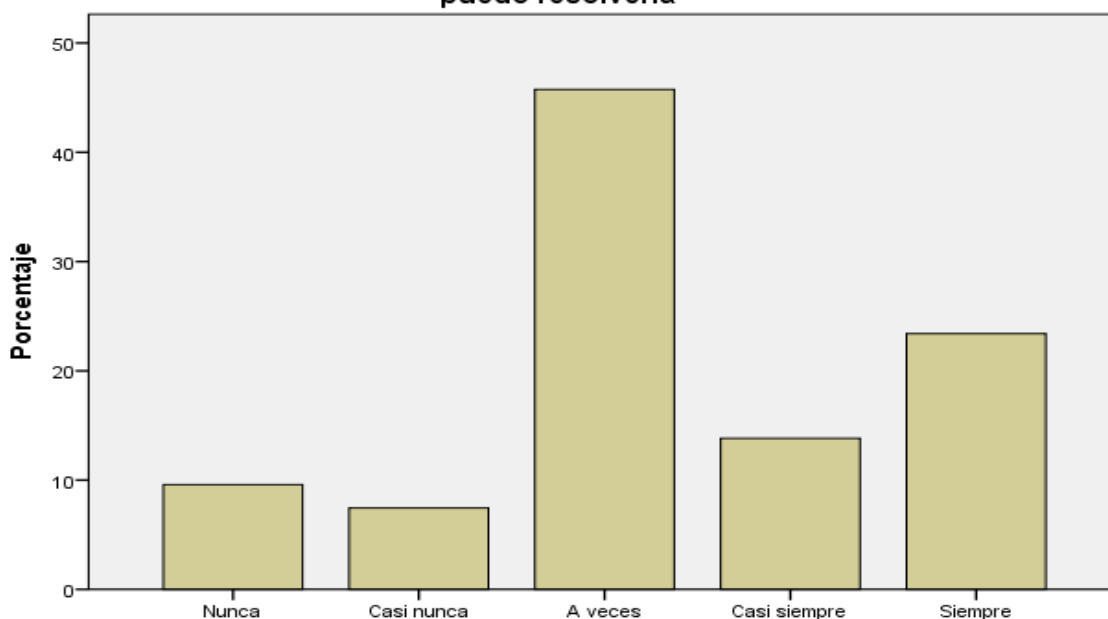
Cuadro 13 Ítem 12 Comunicación vertical

Consulta con mis docentes cuando tengo dudas sobre alguna actividad, o cómo puedo resolverla

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	9	9,6	9,6	9,6
Casi nunca	7	7,4	7,4	17,0
A veces	43	45,7	45,7	62,8
Casi siempre	13	13,8	13,8	76,6
Siempre	22	23,4	23,4	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 13 Distribución porcentual Ítem 12

Consulta con mis docentes cuando tengo dudas sobre alguna actividad, o cómo puedo resolverla



Nota: Distribución porcentual de que los estudiantes que consultan con sus docentes cuando tienen dudas sobre alguna actividad, o cómo poder resolverla.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

En función del cuadro 13 y el gráfico 13, los estudiantes manifiestan que consultan con sus docentes cuando tienen dudas sobre alguna actividad, o cómo poder resolverla: “A veces” en un 45.7 %; “Siempre” en un 23.4 % “Casi siempre” en un 13.8 %; “Nunca” en un 9.6 %; y “casi nunca” en un 7.4 %. De los resultados se analiza que menos de la mitad de los estudiantes consultan con sus docentes cuando tienen dudas sobre alguna actividad.

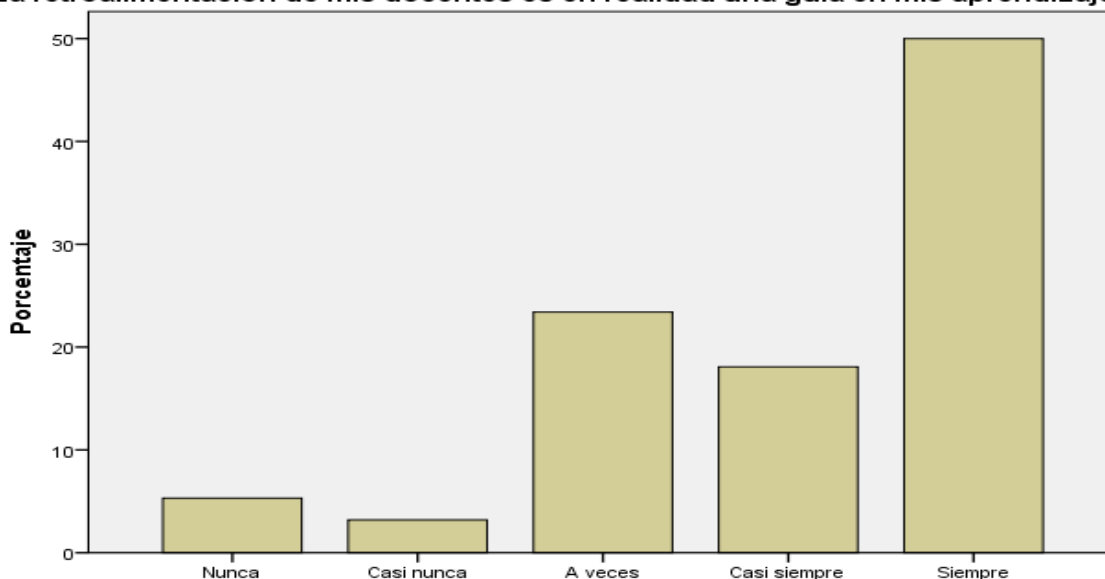
Cuadro 14 Ítem 13 Retroalimentación

La retroalimentación de mis docentes es en realidad una guía en mis aprendizajes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	5	5,3	5,3	5,3
Casi nunca	3	3,2	3,2	8,5
A veces	22	23,4	23,4	31,9
Casi siempre	17	18,1	18,1	50,0
Siempre	47	50,0	50,0	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 14 Distribución porcentual Ítem 13

La retroalimentación de mis docentes es en realidad una guía en mis aprendizaje.



Nota: Distribución porcentual de que los estudiantes que piensan que la retroalimentación de sus docentes es en realidad una guía en sus aprendizajes.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

En función del cuadro 14 y el gráfico 14, los estudiantes creen que la retroalimentación de sus docentes es en realidad una guía en sus aprendizajes: “Siempre” en un 50 %; “A veces” en un 23.4 % “Casi siempre” en un 18.1 %; “Nunca” en un 5.3 %; y “casi nunca” en un 3.2 %. De los resultados se analiza que de la mitad de los estudiantes piensan que la retroalimentación de sus docentes es en realidad una guía en sus aprendizajes.

4.1.4 Relación entre autorregulación y Rendimiento escolar

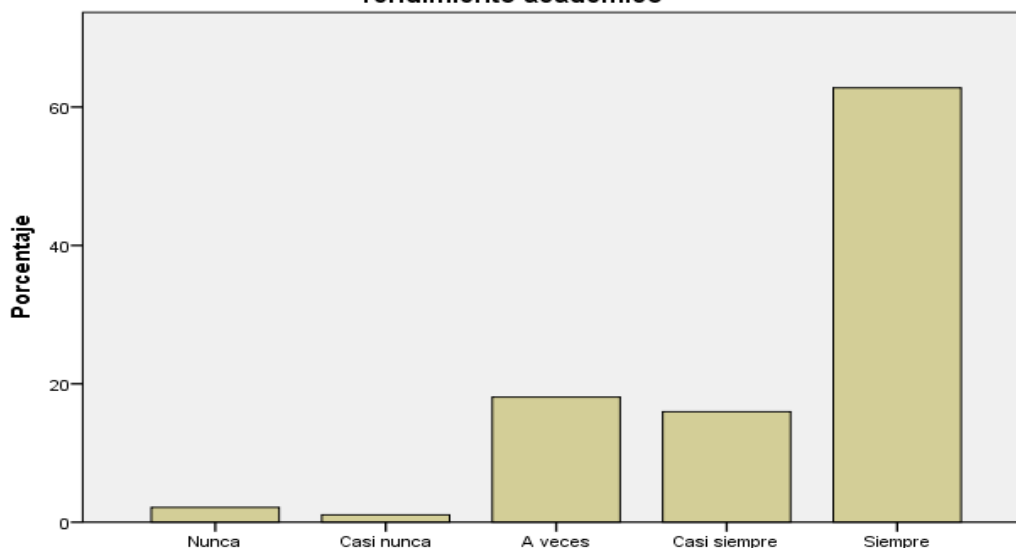
Cuadro 15 Ítem 14 Horarios y rendimiento

Planificar mi tiempo y cumplir con mis horarios me ayuda a tener un buen rendimiento académico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	2	2,1	2,1	2,1
Casi nunca	1	1,1	1,1	3,2
A veces	17	18,1	18,1	21,3
Casi siempre	15	16,0	16,0	37,2
Siempre	59	62,8	62,8	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 15 Distribución porcentual Ítem 14

Planificar mi tiempo y cumplir con mis horarios me ayuda a tener un buen rendimiento académico



Nota: Distribución porcentual de los estudiantes que piensan que planificar su tiempo y cumplir con sus horarios le ayuda a tener un buen rendimiento académico.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

En función del cuadro 15 y el gráfico 15, los estudiantes piensan que planificar su tiempo y cumplir con sus horarios les ayuda a tener un buen rendimiento académico: “Siempre” en un 62.8 %; “A veces” en un 18.1 % “Casi siempre” en un 16 %; “Nunca” en un 2.1 %; y “casi nunca” en un 1.1 %. De los resultados se analiza que más de la mitad de los estudiantes piensan que planificar su tiempo y cumplir con sus horarios les ayuda a tener un buen rendimiento académico.

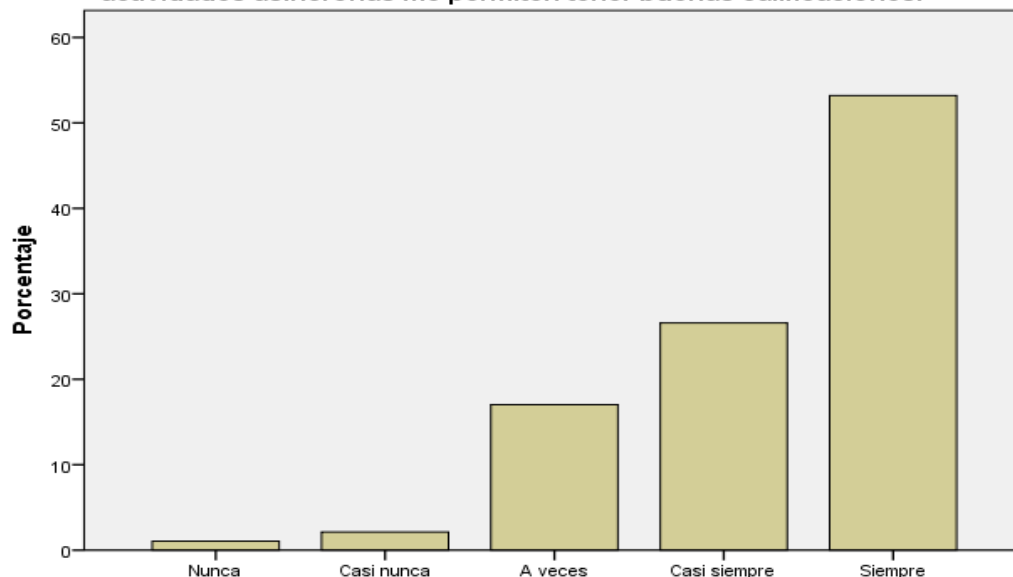
Cuadro 16 Ítem 15 Criterios de evaluación/objetivos y rendimiento

Conocer los objetivos de aprendizajes y los criterios de evaluación de las actividades asíncronas me permite tener buenas calificaciones.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	1	1,1	1,1	1,1
Casi nunca	2	2,1	2,1	3,2
A veces	16	17,0	17,0	20,2
Casi siempre	25	26,6	26,6	46,8
Siempre	50	53,2	53,2	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 16 Distribución porcentual Ítem 15

Conocer los objetivos de aprendizajes y los criterios de evaluación de las actividades asíncronas me permiten tener buenas calificaciones.



Nota: Distribución porcentual de los estudiantes que piensan que conocer los objetivos de aprendizajes y los criterios de evaluación de las actividades asíncronas le permiten tener buenas calificaciones.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

En función del cuadro 16 y el gráfico 16, los estudiantes piensan que conocer los objetivos de aprendizajes y los criterios de evaluación de las actividades asíncronas le permiten tener buenas calificaciones: “Siempre” en un 53.2 %; “Casi siempre” en un 26.6 % “A veces” en un 17 %; “Nunca” en un 1.1 %; y “casi nunca” en un 2 %. De los resultados se analiza que más de la mitad de los estudiantes piensan que conocer los objetivos de aprendizajes y los criterios de evaluación de las actividades asíncronas le permiten tener buenas calificaciones.

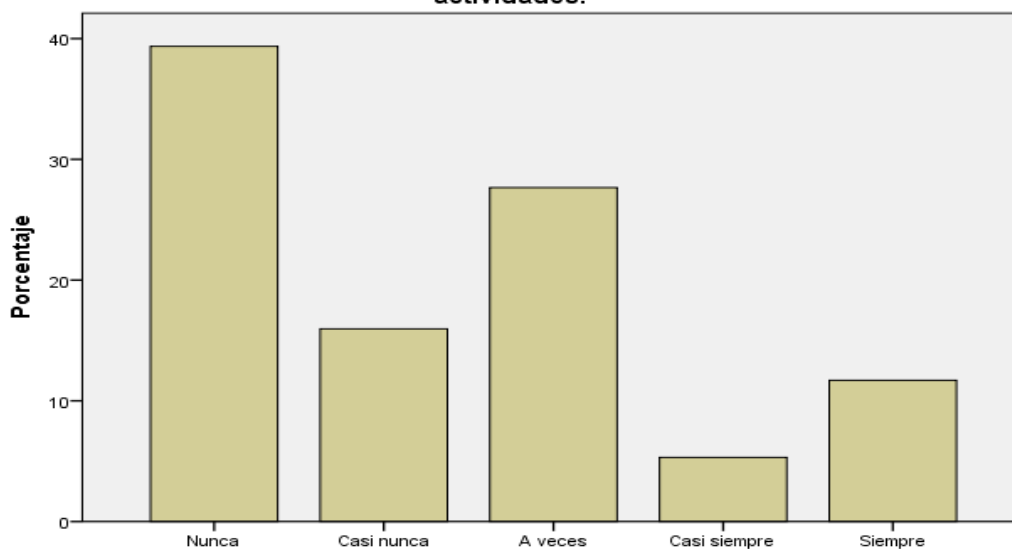
Cuadro 17 Ítem 16 comunicación horizontal y rendimiento

Mantenerme en contacto con mis compañeros me facilita el cumplimiento de mis actividades.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	37	39,4	39,4	39,4
Casi nunca	15	16,0	16,0	55,3
A veces	26	27,7	27,7	83,0
Casi siempre	5	5,3	5,3	88,3
Siempre	11	11,7	11,7	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 17 Distribución porcentual Ítem 16

Mantenerme en contacto con mis compañeros me facilita el cumplimiento de mis actividades.



Nota: Distribución porcentual de los estudiantes que piensan que mantenerse en contacto con sus compañeros le facilita el cumplimiento de sus actividades.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

En función del cuadro 17 y el gráfico 17, los estudiantes piensan que mantenerse en contacto con sus compañeros les facilita el cumplimiento de sus actividades: “Siempre” en un 11.7 %; “Casi siempre” en un 5.3 % “A veces” en un 27.7 %; “Nunca” en un 39.4 %; y “casi nunca” en un 16 %. De los resultados se analiza un bajo índice de estudiantes que piensan que mantenerse en contacto con sus compañeros les facilita el cumplimiento de sus actividades.

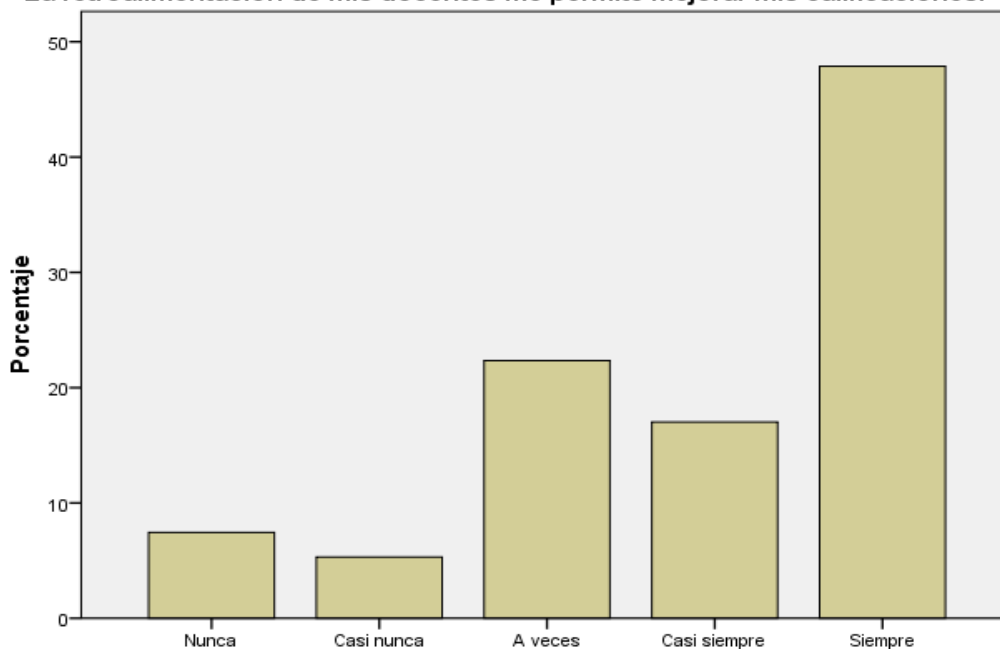
Cuadro 18 Ítem 17 Retroalimentación y Rendimiento

La retroalimentación de mis docentes me permite mejorar mis calificaciones.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	7	7,4	7,4	7,4
Casi nunca	5	5,3	5,3	12,8
A veces	21	22,3	22,3	35,1
Casi siempre	16	17,0	17,0	52,1
Siempre	45	47,9	47,9	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 18 Distribución porcentual Ítem 17

La retroalimentación de mis docentes me permite mejorar mis calificaciones.



Nota: Distribución porcentual de los estudiantes que piensan que la retroalimentación de sus docentes le permite mejorar sus calificaciones.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

En función del cuadro 18 y el gráfico 18, los estudiantes piensan que la retroalimentación de sus docentes les permite mejorar sus calificaciones: “Siempre” en un 47.9 %; “Casi siempre” en un 17 % “A veces” en un 22.3 %; “Nunca” en un 7.4 %; y “casi nunca” en un 3.2 %. De los resultados se analiza que un alto índice de estudiantes piensa que la retroalimentación de sus docentes les permite mejorar sus calificaciones.

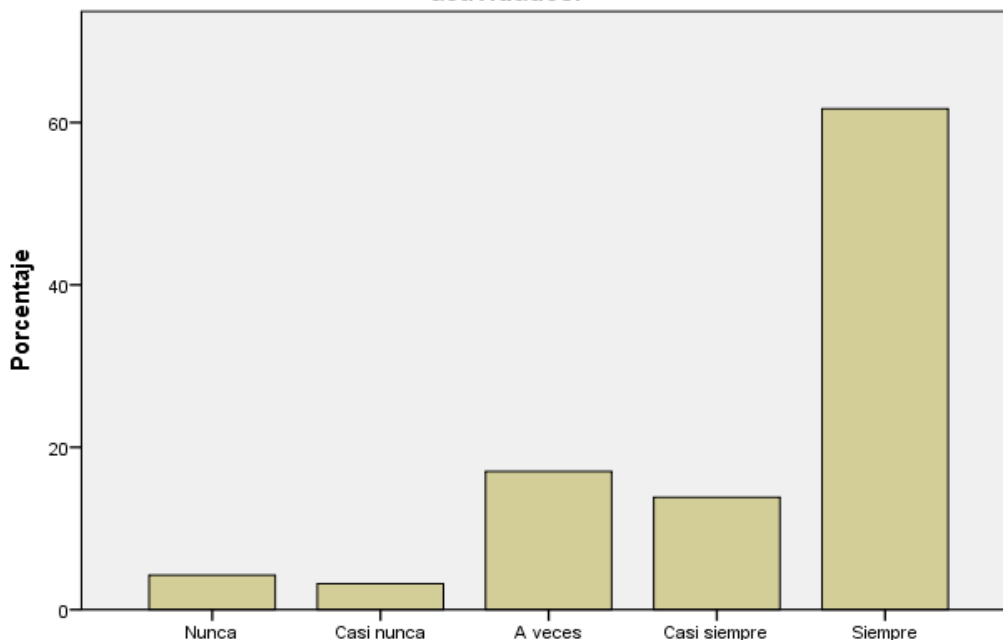
Cuadro 19 Ítem 18 Comunicación vertical y rendimiento

Mantenerme en contacto con mis docentes me ayuda a tener al día mis actividades.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	4	4,3	4,3	4,3
Casi nunca	3	3,2	3,2	7,4
A veces	16	17,0	17,0	24,5
Casi siempre	13	13,8	13,8	38,3
Siempre	58	61,7	61,7	100,0
Total	94	100,0	100,0	

Gráfico 19 Distribución porcentual Ítem 18

Mantenerme en contacto con mis docentes me ayuda a tener al día mis actividades.



Nota: Distribución porcentual de los estudiantes que piensan que mantenerme en contacto con sus docentes le ayuda a tener al día sus actividades.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

En función del cuadro 19 y el gráfico 19, los estudiantes piensan que mantenerme en contacto con sus docentes le ayuda a tener al día sus actividades: “Siempre” en un 61.7 %; “Casi siempre” en un 13.8 % “A veces” en un 17 %; “Nunca” en un 4.3 %; y “casi nunca” en un 3.2 %. De los resultados se analiza que un alto índice de estudiantes piensa que mantenerme en contacto con sus docentes le ayuda a tener al día sus actividades.

4.2 Análisis encuesta a los docentes (E/D).

Cuadro 20 Ítem 1 E/D Criterios de Evaluación

ITEM 1 ¿Los estudiantes conocen los criterios de evaluación con los que se van a evaluar sus tareas y/o actividades?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Casi nunca	2	33,3	33,3	33,3
A veces	2	33,3	33,3	66,7
Casi siempre	1	16,7	16,7	83,3
Siempre	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Gráfico 20 Distribución porcentual Ítem1 E/D



Nota: Distribución porcentual de los docentes que dicen que los estudiantes conocen los criterios de evaluación con los que se van a evaluar sus tareas y/o actividades.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

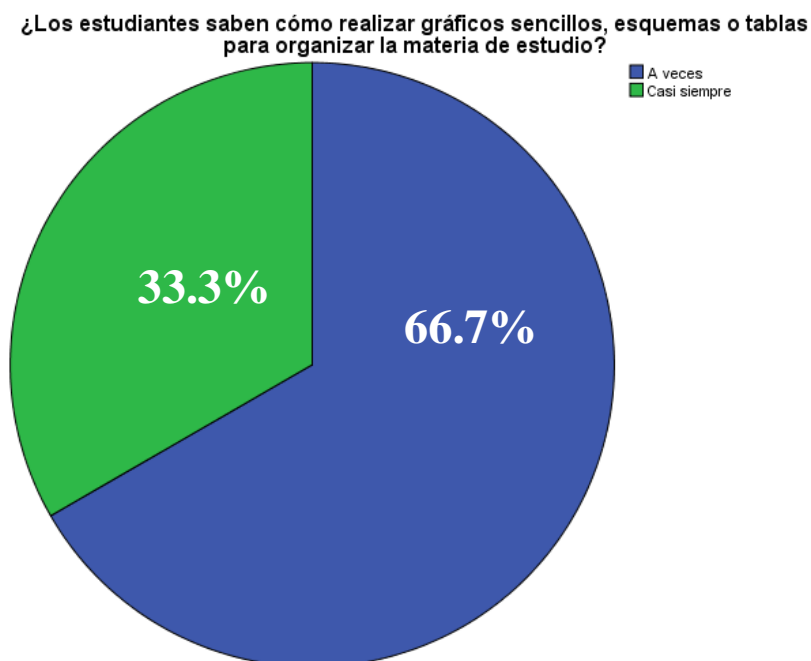
Según la información obtenida en el cuadro 20 y el gráfico 20, los docentes piensan que los estudiantes conocen los criterios de evaluación con los que se van a evaluar sus tareas y/o actividades: “Siempre” en un 16.7 %; “Casi siempre” en un 16.7 % “A veces” en un 33.3 %; y “casi nunca” en un 33.3 %. De los resultados se analiza que los docentes piensan que son pocos los estudiantes que conocen los criterios de evaluación con los que se van a evaluar sus tareas y/o actividades.

Cuadro 21 Ítem 2 E/D Organización de la información

ITEM 2 ¿Los estudiantes saben cómo realizar gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido A veces	4	66,7	66,7	66,7
Casi siempre	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Gráfico 21 Distribución porcentual Ítem 2 E/D



Nota: Distribución porcentual de los docentes que dicen que los estudiantes saben cómo realizar gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

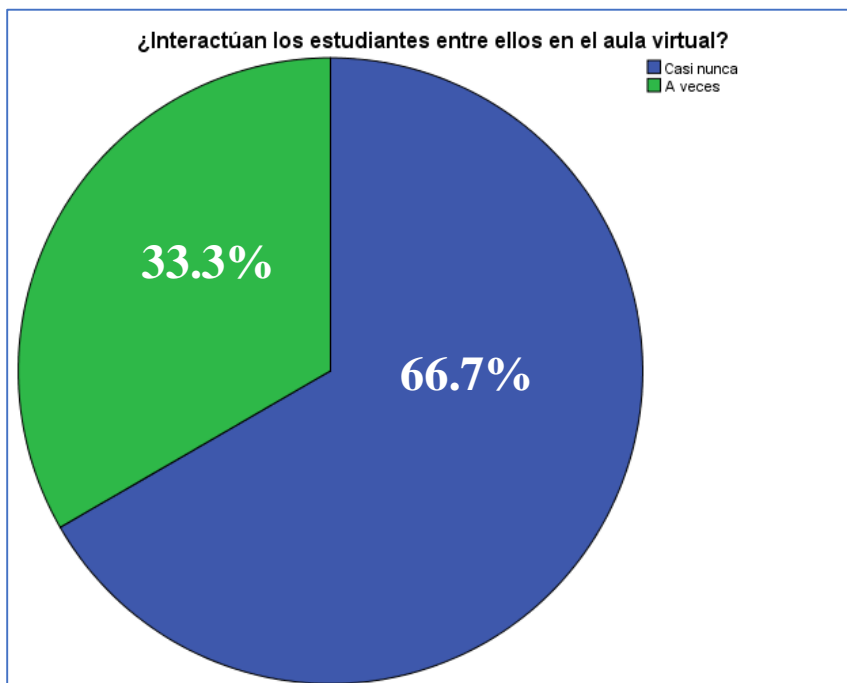
Según la información obtenida en el cuadro 21 y el gráfico 21, los docentes piensan que los estudiantes saben cómo realizar gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio: “A veces” en un 66.7 %; y “casi siempre” en un 33.3 %. De los resultados se analiza que los docentes piensan que son pocos los estudiantes que saben cómo realizar gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio.

Cuadro 22 Ítem 3 E/D Comunicación horizontal

ITEM 3 ¿Interactúan los estudiantes entre ellos en el aula virtual?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Casi nunca	4	66,7	66,7	66,7
A veces	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Gráfico 22 Distribución porcentual Ítem 3 E/D



Nota: Distribución porcentual de los docentes que dicen que los estudiantes Interactúan los estudiantes entre ellos en el aula virtual

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

Según la información obtenida en el cuadro 22 y el gráfico 22, los docentes piensan que los estudiantes interactúan los estudiantes entre ellos en el aula virtual: “Casi nunca” en un 66.7 %; y “A veces” en un 33.3 %. De los resultados se analiza que los docentes piensan que son pocos los estudiantes que interactúan los estudiantes entre ellos en el aula virtual.

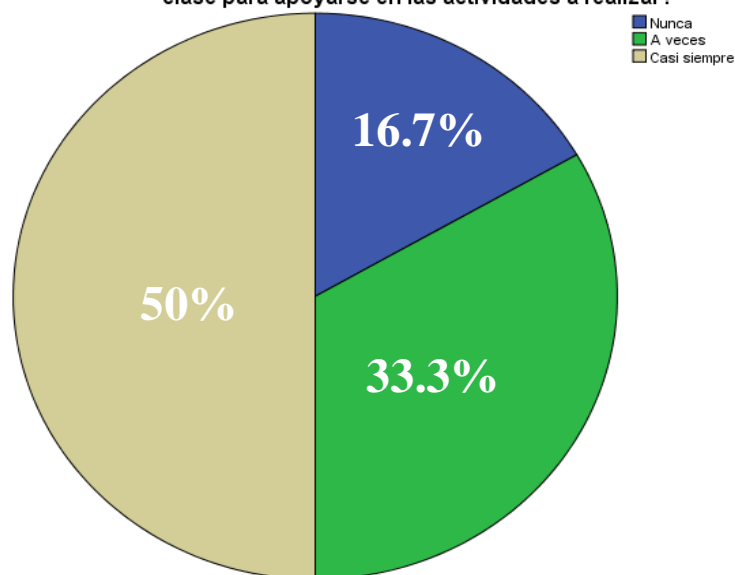
Cuadro 23 Ítem 4 E/D Apoyo entre estudiantes

ITEM 4 ¿Los estudiantes cuentan con un grupo de estudios con sus compañeros de clase para apoyarse en las actividades a realizar?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	1	16,7	16,7	16,7
A veces	2	33,3	33,3	50,0
Casi siempre	3	50,0	50,0	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Gráfico 23 Distribución porcentual Ítem 4 E/D

¿Los estudiantes cuentan con un grupo de estudios con sus compañeros de clase para apoyarse en las actividades a realizar?



Nota: Distribución porcentual de los docentes que dicen que los estudiantes cuentan con un grupo de estudios con sus compañeros de clase para apoyarse en las actividades a realizar

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

Según la información obtenida en el cuadro 23 y el gráfico 23, los docentes piensan que los estudiantes cuentan con un grupo de estudios con sus compañeros de clase para apoyarse en las actividades a realizar: “Casi siempre” en un 50 %; “A veces” en un 33.3%; y “Nunca” en un 16.7 %. De los resultados se analiza que los docentes piensan que en su mayoría los estudiantes cuentan con un grupo de estudios con sus compañeros de clase para apoyarse en las actividades a realizar.

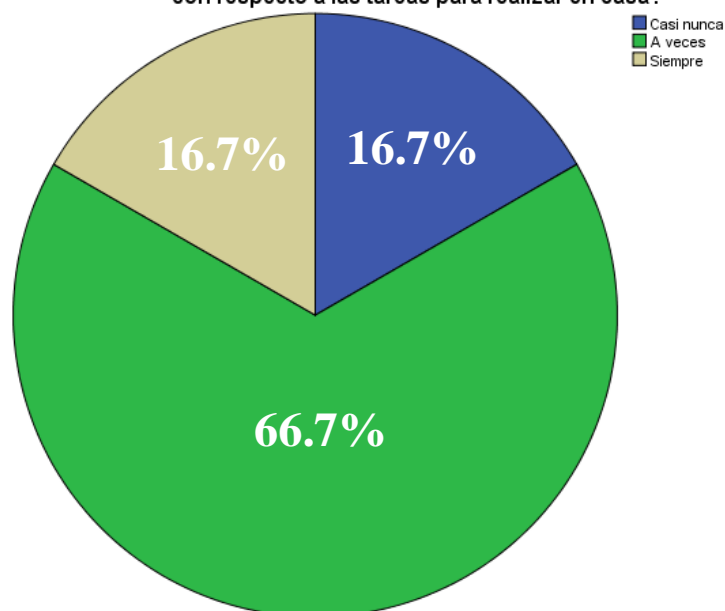
Cuadro 24 Ítem 5 E/D Criterios de evaluación

ITEM 5 ¿Solicitan los estudiantes más información sobre las expectativas o preferencias con respecto a las tareas para realizar en casa?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Casi nunca	1	16,7	16,7	16,7
A veces	4	66,7	66,7	83,3
Siempre	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Gráfico 24 Distribución porcentual Ítem 5 E/D

¿Solicitan los estudiantes más información sobre las expectativas o preferencias con respecto a las tareas para realizar en casa?



Nota: Distribución porcentual de los docentes que dicen que los estudiantes solicitan más información sobre las expectativas o preferencias con respecto a las tareas para realizar en casa

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

Según la información obtenida en el cuadro 24 y el gráfico 24, los docentes piensan que los estudiantes solicitan más información sobre las expectativas o preferencias con respecto a las tareas para realizar en casa: “Siempre” en un 16.7 %; “A veces” en un 66.7 %; y “Casi nunca” en un 16.7 %. De los resultados se analiza que los docentes piensan que los estudiantes a veces solicitan más información sobre las expectativas o preferencias con respecto a las tareas para realizar en casa.

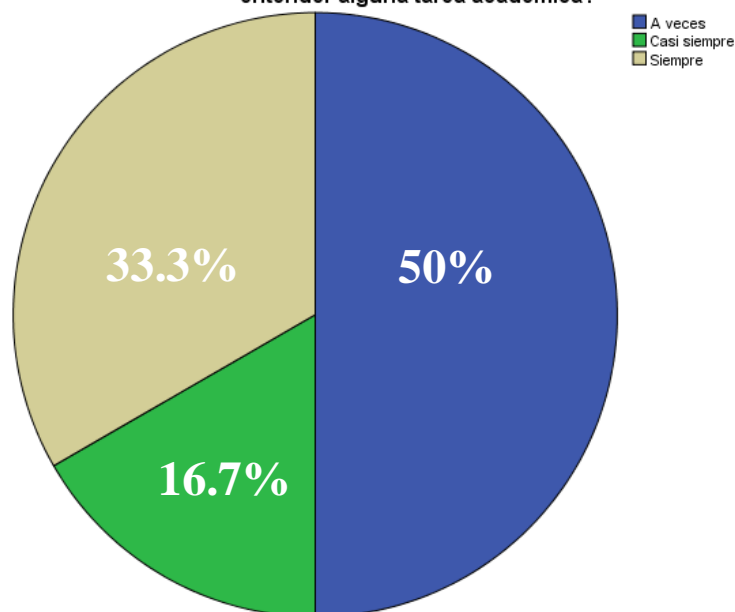
Cuadro 25 Ítem 6 E/D Comunicación Vertical

ITEM 6 ¿El estudiante requiere de la tutoría académica cuando tiene dificultades para entender alguna tarea académica?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido A veces	3	50,0	50,0	50,0
Casi siempre	1	16,7	16,7	66,7
Siempre	2	33,3	33,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Gráfico 25 Distribución porcentual Ítem 6 E/D

¿El estudiante requiere de la tutoría académica cuando tiene dificultades para entender alguna tarea académica?



Nota: Distribución porcentual de los docentes que dicen que los estudiantes requieren de tutoría académica cuando tiene dificultades para entender alguna tarea académica

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

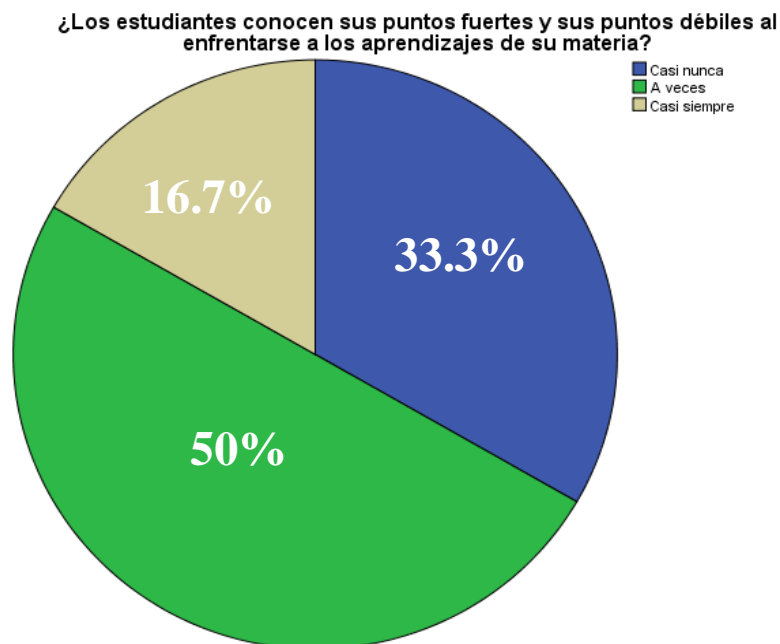
Según la información obtenida en el cuadro 25 y el gráfico 25, los docentes piensan que los estudiantes requieren de tutoría académica cuando tiene dificultades para entender alguna tarea académica: “Casi siempre” en un 16.7 %; “A veces” en un 50 %; y “Siempre” en un 33.3 %. De los resultados se analiza que la mitad de los docentes piensan que los estudiantes a veces requieren de tutoría académica cuando tiene dificultades para entender alguna tarea académica.

Cuadro 26 Ítem 7 E/D Autoevaluación

ITEM 7 ¿Los estudiantes conocen sus puntos fuertes y sus puntos débiles al enfrentarse a los aprendizajes de su materia?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Casi nunca	2	33,3	33,3	33,3
A veces	3	50,0	50,0	83,3
Casi siempre	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Gráfico 26 Distribución porcentual Ítem 7 E/D



Nota: Distribución porcentual de los docentes que dicen que los estudiantes conocen sus puntos fuertes y sus puntos débiles al enfrentarse a los aprendizajes de su materia.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

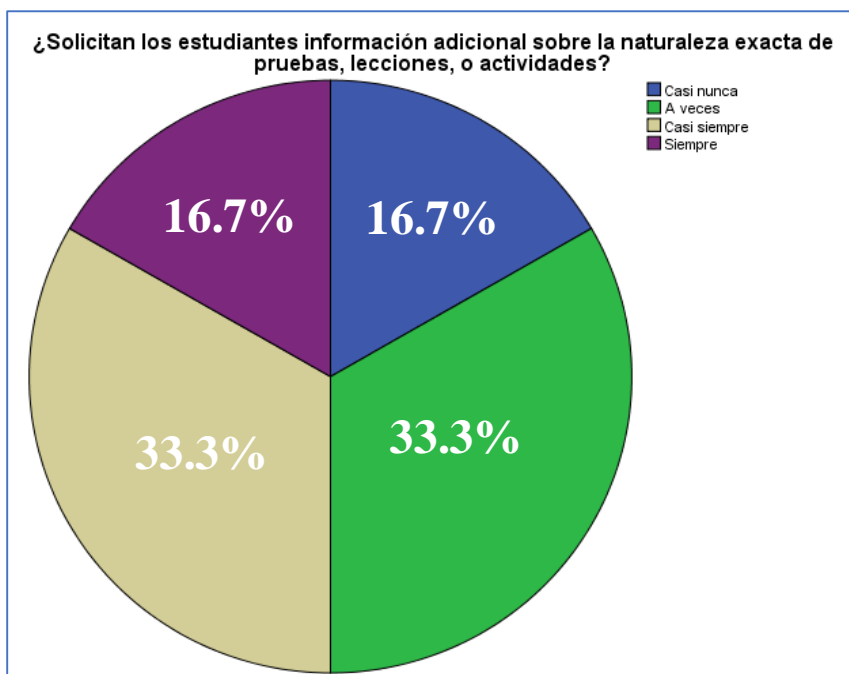
Según la información obtenida en el cuadro 26 y el gráfico 26, los docentes piensan que los estudiantes conocen sus puntos fuertes y sus puntos débiles al enfrentarse a los aprendizajes de su materia: “Casi siempre” en un 16.7 %; “A veces” en un 50 %; y “Casi Nunca” en un 33.3 %. De los resultados se analiza que el 50 % de los docentes piensan que los estudiantes a veces conocen sus puntos fuertes y sus puntos débiles al enfrentarse a los aprendizajes de su materia.

Cuadro 27 Ítem 8 E/D Criterios de Evaluación

ITEM 8 ¿Solicitan los estudiantes información adicional sobre la naturaleza exacta de pruebas, lecciones, o actividades?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Casi nunca	1	16,7	16,7	16,7
A veces	2	33,3	33,3	50,0
Casi siempre	2	33,3	33,3	83,3
Siempre	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Gráfico 27 Distribución porcentual Ítem 8 E/D



Nota: Distribución porcentual de los docentes que dicen que los estudiantes solicitan información adicional sobre la naturaleza exacta de pruebas, lecciones, o actividades

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

Según la información obtenida en el cuadro 27 y el gráfico 27, los docentes piensan que los estudiantes solicitan información adicional sobre la naturaleza exacta de pruebas, lecciones, o actividades: “Siempre” en un 16.7%; “Casi siempre” en un 33.3 %; “A veces” en un 33.3 %; y “Casi Nunca” en un 16.7 %. De los resultados se analiza que la mitad de los docentes piensan que los estudiantes solicitan información adicional sobre la naturaleza exacta de pruebas, lecciones, o actividades.

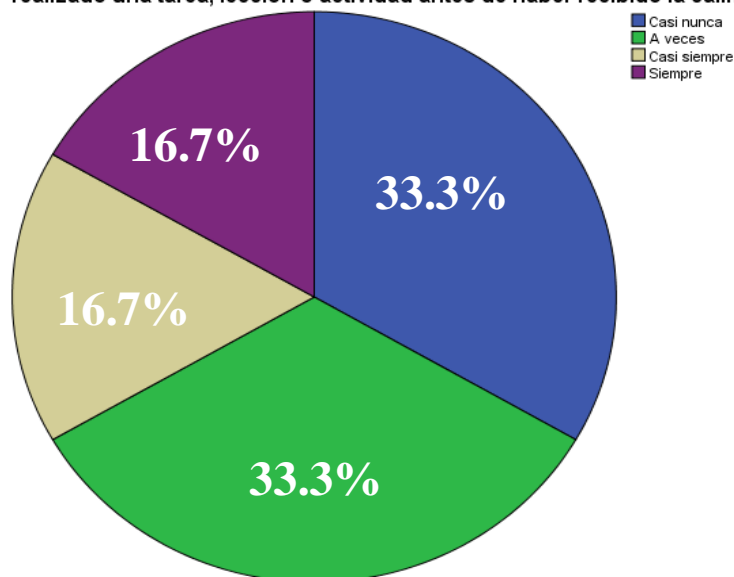
Cuadro 28 Ítem 9 E/D Retroalimentación

ITEM 9 ¿Los estudiantes conocen sus responsabilidades acerca de cuán bien han realizado una tarea, lección o actividad antes de haber recibido la calificación?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Casi nunca	2	33,3	33,3	33,3
A veces	2	33,3	33,3	66,7
Casi siempre	1	16,7	16,7	83,3
Siempre	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Gráfico 28 Distribución porcentual Ítem 9 E/D

¿Los estudiantes conocen sus responsabilidades acerca de cuán bien han realizado una tarea, lección o actividad antes de haber recibido la calificación?



Nota: Distribución porcentual de los docentes que dicen que los estudiantes conocen sus responsabilidades acerca de cuán bien han realizado una tarea, lección o actividad antes de haber recibido la calificación.

Elaborado: Maritza Avilés, 2022

ANÁLISIS

Según la información obtenida en el cuadro 28 y el gráfico 28, los docentes piensan que los estudiantes conocen sus responsabilidades acerca de cuán bien han realizado una tarea, lección o actividad antes de haber recibido la calificación: “Siempre” en un 16.7%; “Casi siempre” en un 16.7%; “A veces” en un 33.3 %; y “Casi Nunca” en un 33.3 %; De los resultados se analiza que la mitad de los docentes piensan que los estudiantes conocen sus responsabilidades acerca de cuán bien han realizado una tarea, lección o actividad antes de haber recibido la calificación.

CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

A continuación se presenta una propuesta pedagógica para el diseño de un taller virtual para el desarrollo de habilidades de autorregulación favorecedoras del rendimiento académico para los estudiantes de 8° EGB de la Unidad educativa “General Luis Alfredo Molina Arroyo”:

5.1 Descripción de la Propuesta

La presente propuesta está orientada a desarrollar las habilidades de autorregulación en los estudiantes de 8° de EGB a través de actividades o estrategias que promuevan en ellos la reflexión del acto de aprender y las diferentes dificultades que tienen en este proceso, y así estén en la capacidad de aplicar estrategias para fortalecer y potenciar su capacidad de aprendizaje, teniendo en cuenta la importancia de hacer conciencia sobre el significado de “aprender”, que va más allá de memorizar contenidos, o escribir párrafos sin ningún sentido o propósito de un aprendizaje útil o significativo. Con esta propuesta se pretende concebir al aprendizaje como un proceso creativo donde el estudiante debe identificar sus fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, para enfrentar las múltiples variables que conllevan el aprendizaje a distancia y los efectos de los mismos en el rendimiento académico del estudiante.

La propuesta se asienta en los siguientes aspectos, como factores que promoverán el desarrollo de habilidades de autorregulación para favorecer el rendimiento académico en los estudiantes de 8° año de EGB:

- Capacitación al docente para el conocimiento de las habilidades de autorregulación en el contexto de la virtualidad.
- Aplicar una estrategia de taller para el conocimiento de estrategias de autorregulación para los estudiantes de 8° año de EGB.

5.2 Justificación de la Propuesta

Después de haber analizado los resultados de las encuestas a los docentes y estudiantes de la Unidad educativa “General Luis Alfredo Molina Arroyo”, si bien es cierto que los estudiantes conocen algunas estrategias y técnicas de autorregulación y los docentes las

confirman por medio de su respectiva encuesta, se evidencia la falta de conocimientos científicos y específicos sobre el tema que conlleven a generar hábitos en los estudiantes que promuevan la autorregulación del aprendizaje en el ámbito virtual para reforzar sus conocimientos.

A lo largo de la historia, la educación ha estado enfocada únicamente en el habilidades cognitivas que según Rigney, (1978), citado por (Salinas, Méndez & Cárdenas, 2018) estas habilidades son entendidas como operaciones y procedimientos que pueden usar los estudiantes para adquirir, retener y recuperar diferentes tipos de conocimientos y ejecución ... suponen del estudiante capacidades de representación (lectura, imágenes, habla, escritura y dibujo), capacidades de selección (atención e intención) y capacidades de autodirección (autoprogramación y autocontrol). (p. 165). En resumen las habilidades cognitivas serían las aptitudes del estudiante relacionadas con el procesamiento de la información, como el uso de la memoria, la atención, la percepción, y el pensamiento abstracto o analógico.

En la actualidad y para efectos de esta propuesta, el desafío está en abarcar la integralidad del estudiante como persona en el ámbito educativo, en este sentido hablamos del desarrollo de habilidades de autorregulación que según Lira, (2016) es la capacidad de reconocer el funcionamiento de nuestros procesos cognitivos y ser capaz de modificarlos, activarlos o desactivarlos consciente y voluntariamente

La autorregulación es una habilidad que debe ser desarrollada de manera directa por parte de las instituciones educativas en coordinación con los miembro de la misma comunidad que conforma el sistema educativo por el gran impacto en la vida de toda persona, especialmente en estudiantes de 8° año de EGB donde la dinámica del proceso enseñanza – aprendizaje cambia y a esto le sumamos la modalidad a distancia que fue impuesta por el sistema educativo en el contexto de la pandemia, lo que hace imperativo la aplicación de esta propuesta. En este sentido, es importante brindar las herramientas y los conocimientos necesarios para facilitar el aprendizaje de habilidades de autorregulación, que contribuyan al rendimiento escolar.

5.3 Objetivos de la Propuesta

5.3.1 Objetivo General

Configurar un taller virtual para el desarrollo de habilidades de autorregulación y motivación favorecedoras del rendimiento académico en estudiantes del nivel superior de EGB de la Unidad Educativa “General Luis Alfredo Molina Arroyo” en la ciudad de Guayaquil.

5.3.2 Objetivos Específicos

Instar a las autoridades a fortalecer el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje a distancia por medio de un taller anual ofrecido por parte de la Unidad Educativa Fiscal “General Luis Alfredo Molina Arroyo”.

Concientizar a los docentes en su capacitación profesional para poder apoyar al desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje a distancia en las aulas de clase.

Impulsar a los estudiantes del 8° año de EGB para el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje a distancia.

5.4 Actividades Inherentes al Desarrollo de la Propuesta

5.4.1 Temporización de la propuesta

El taller de desarrollo de habilidades de autorregulación en la Unidad Educativa “General Luis Alfredo Molina Arroyo” se darán en tres días a la semana con una duración de 3 sesiones de 40 minutos de manera síncrona mediante plataformas de videoconferencia como Zoom o Microsoft Team, y de manera asíncrona se realizará el desarrollo de actividades 1 vez por semana en un lapso de 2 semanas al iniciar el primer quimestre del año lectivo 2022-2023 para la ejecución de la planificación, o cuando la institución decida su aplicación.

Organización general	SEMANA 1					SEMANA 2				
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
Actividades Síncronas										
Actividades Asíncronas										

5.6. Beneficios de la propuesta:

- Facilitar la contextualización y sensibilización docente sobre la importancia del desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de 8° año EGB que promuevan el mejoramiento de del rendimiento académico y por ende el trabajo colaborativo en el sistema de enseñanza-aprendizaje donde la interacción conscientes de sus actores y sus interacciones (vertical y horizontal), promuevan un aprendizaje significativo y de calidad.
- Promover adaptaciones curriculares que contribuyan al desarrollo de las habilidades de autorregulación del aprendizaje a distancia en los estudiantes de 8° año de EGB.
- Contar con una fuente de consulta y apoyo docente respecto de estrategias de enseñanza y herramientas de utilidad para el desarrollo de habilidades de autorregulación en los estudiantes de 8° año de EGB.

5.7 Metodología de la propuesta

Esta propuesta tendrá como base la metodología PACIE, que describiremos a continuación:

La metodología PACIE nace de un modelo constructivista, sin embargo algunos autores afirman que es un modelo que se fundamenta en el conectivismo ya que el aprendizaje se consigue gracias a las redes de información, las experiencias previas de los estudiantes y

al conocimiento que construyen los mismos de manera colaborativa. En su descripción del diseño de esta metodología, Arenas Arredondo, (2020) expresa que el significado del Modelo PACIE se debe al acrónimo que representa sus cinco etapas: Presencia, Alcance, Capacitación, Interacción y E – Learning. A continuación se describen las características de cada una de estas etapas, y cómo se ha adaptado este taller de desarrollo de habilidades de Autorregulación en el contexto de la maestría con las herramientas y los entornos que se han puesto a disposición de los maestrantes.

Presencia:

En esta primera fase se quiere crear la curiosidad, interés y necesidad en los estudiantes para que ingrese al entorno virtual de con el interés de encontrar contenidos dentro del aula virtual (Arena, 2020). Fierro, (2015 menciona que, “el objetivo principal de esta fase es implementar una imagen corporativa del entorno virtual de aprendizaje que cautive a los estudiantes por su interactividad y diseño” (p. 66). A continuación está el ejemplo de cómo quedaría la Presencia.

Ilustración 1 Modelo PACIE Presencia



Fuente: Aula virtual PUCE

Alcance

Como siguiente paso Arenas, (2020) menciona que: “En esta etapa el docente debe fijar objetivos claros sobre lo que van a realizar los estudiantes. Es recomendable el uso de estándares, marcas y destrezas” (p. 3):

- **Estándar:** Es lo que se desea que el estudiante llegue a aprender, se pueden tener varios estándares por cada unidad o tema de aprendizaje.
- **Marcas:** sirven para comprobar si el estándar se ha cumplido, también se pueden tener una o varias marcas por cada estándar
- **Destrezas:** son las capacidades del estudiante que va desarrollando para realizar una tarea de la mejor manera.

A Continuación se presenta el ejemplo adaptado al contexto del taller propuesto:

- **Estándar:** Los estudiantes entenderán que necesitamos usar diferentes estrategias para resolver diferentes problemas sociales, económicos, ambientales y culturales. Necesitamos comunicarnos bien y actuar de forma independiente.
- **Marca:** Los estudiantes pueden utilizar información personal básica y expresiones de cortesía en diálogos o conversaciones breves
- **Destreza:** Intercambia presentaciones básicas e información personal limitada en clase síncrona.

Ilustración 2 Modelo PACIE Alcance

The screenshot displays the virtual classroom interface for the Pontificia Universidad Católica del Ecuador. At the top, the university logo and name are visible, along with the user's name, MARITZA MARA AVILES TRIVIO. The main content area features a paragraph of text: "El objetivo de este curso es ofrecer nuevas propuestas de actuación para fomentar las habilidades de autorregulación en el aprendizaje a estudiantes de octavo de educación básica a nivel educativo. Dichas habilidades de autorregulación hacen referencia a una serie de mecanismos cognitivos superiores que resultan indispensables para gestionar de manera eficaz nuestros comportamientos, pensamientos y emociones." Below this text is a list of course activities: "EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA", "SALA DE CHAT LIBRE", "INGRESA TUS DATOS", "Foro de dudas - Aprendamos Juntos", and "Foro de novedades - Anuncios oficiales del curso". At the bottom, a navigation bar shows the course structure: "UNIDAD 1", "Tema 2", "Tema 3", "Tema 4", "Tema 5", "Tema 6", "Tema 7", "Tema 8", "Tema 9", "Tema 10", "Tema 11", "Tema 12", "Tema 13", "Tema 14", "Tema 15", "HERRAMIENTAS DE LA WEB", and "Tema 17".

Fuente: Aula virtual PUCE

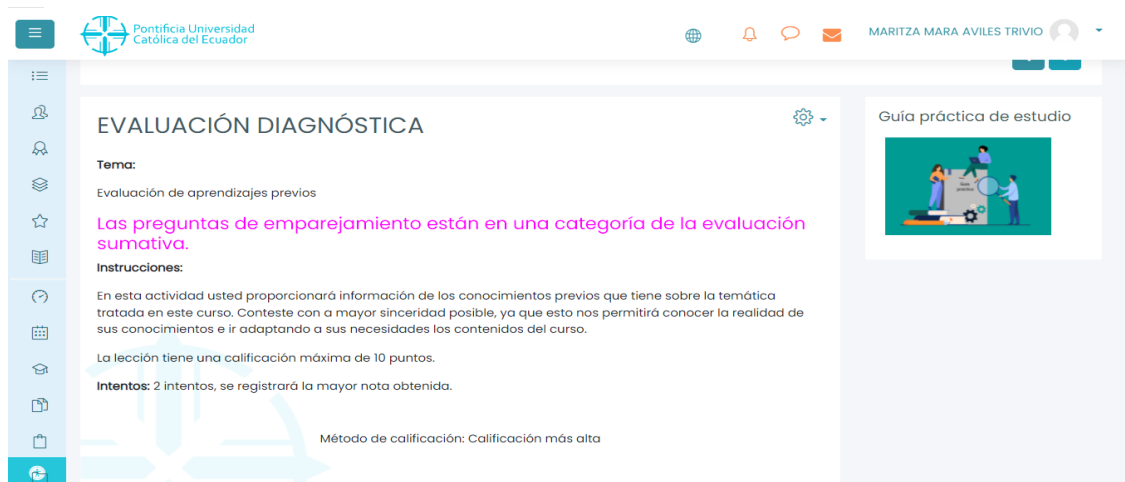
Capacitación:

La capacitación promueve la autorregulación, el autoaprendizaje y motivación de los estudiantes con el objetivo de estimular el uso de los recursos y herramientas virtuales que les permitan lograr el conocimiento propuesto, sin duda esta fase se centra en el esfuerzo del docente en gran parte. Este Ciclo consta de cinco elementos donde el docente actúa como diseñador y facilitador de estos procesos (Arenas, 2020).

1. **Investigar** es la primera etapa dentro fase de diseño, a continuación se muestra algunas características: El docente debe identificar el problema a resolver y ser capaz de evaluar la importancia del problema para su vida, la institución, la sociedad y el mundo entero.

Así por ejemplo dentro de nuestra propuesta se determina la siguiente evaluación: Resolución de conflictos, pensamiento crítico, habilidades de comunicación, toma de decisiones, en un entorno virtual se hace importante y necesaria en un mundo cada vez más digitalizado. En esta etapa se puede describir que en el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje se aplicarán pruebas diagnósticas y se analizarán de manera cualitativa si los estudiantes tienen los conocimientos previos para alcanzar el estándar y las destrezas bases, por medio de las marcas a analizarse en la evaluación diagnóstica. Seguido de esto se hará el análisis correspondiente de los resultados, y el docente escogerá las herramientas y contenidos adecuados para la fase de nivelación, y así poder pasar ya a la siguiente fase que es la planificación en base al estándar propuesto en principio.

Ilustración 3 Modelo PACIE Capacitación



The screenshot displays a virtual classroom interface. At the top, the logo of Pontificia Universidad Católica del Ecuador is visible. The main content area is titled "EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA". Below the title, the "Tema:" is "Evaluación de aprendizajes previos". A highlighted text in pink states: "Las preguntas de emparejamiento están en una categoría de la evaluación sumativa." The "Instrucciones:" section reads: "En esta actividad usted proporcionará información de los conocimientos previos que tiene sobre la temática tratada en este curso. Conteste con a mayor sinceridad posible, ya que esto nos permitirá conocer la realidad de sus conocimientos e ir adaptando a sus necesidades los contenidos del curso." It also notes: "La lección tiene una calificación máxima de 10 puntos." and "Intentos: 2 intentos, se registrará la mayor nota obtenida." At the bottom, it specifies "Método de calificación: Calificación más alta". On the right side, there is a sidebar with a "Guía práctica de estudio" section featuring an illustration of people working together.

Fuente: Aula virtual PUCE

2. **Planificar:** Aquí se debe diseñar la solución o producto y planificar su ejecución.

El docente debe diseñar el producto y/o solución y ser capaz de:

- Generar varios diseños que satisfagan las especificaciones planteadas.
 - Evaluar los diseños en contra de su especificación.
 - Seleccionar un diseño y justificar su elección. El docente debe planificar la ejecución del producto y/o solución y ser capaz de:
 - Construir un plan, con una serie de pasos lógicos, para crear el producto y/o solución.
 - Construir un plan que use de forma efectiva los recursos y el tiempo.
 - Evaluar el plan y justificar las modificaciones del diseño. En la etapa de investigación mediante toda la información reunida se ha generado varios diseños, luego el momento de evaluarlos, mediante un proceso de selección en relación con estándares e indicadores, para determinar cuál es el que se justifica desde la parte técnica, económica, financiera, medio ambiental, social.
3. **Crear:** Usar técnicas y equipos adecuados, seguir un plan para la elaboración del producto y posteriormente, realizar su construcción para responder al problema determinado, es imprescindible en esta fase (Arenas, 2020).

Por ejemplo en esta fase se realizarán reuniones con los docentes y coordinadores de área de lengua extranjera para apoyar, ayudar a obtener los mejores criterios del equipo, con el fin de crear un diseño que cumpla los estándares y marcas creados en la planificación, y sea eficiente en el uso de los recursos disponibles dentro de la virtualidad y de la institución.

4. **Evaluar:** En base a las pruebas aplicadas tanto el docente como los estudiantes emitirán su criterio personal, para poder valorar el producto. Además es importante evaluar el impacto del producto creado en el contexto social y explicar cómo puede ser mejorado (Arenas 2020).

A manera de ejemplo esto se podrá hacer en una clase síncrona o en una encuesta anónima para que los estudiantes puedan expresar libremente su punto de vista.

5. **Autonomía:** Según Arenas (2020), se propone las siguientes etapas:

- a) Fomentar en los estudiantes actitudes para una participación responsable como miembros de una sociedad tecnológica y del conocimiento.
- b) Dominar las nociones de seguridad y responsabilidad al trabajar con la tecnología, así como el respeto y la colaboración con sus pares en su ambiente compartido.
- c) Desarrollar proyectos y trabajos en tecnología con la utilización de materiales y técnicas de manera segura y responsable.
- d) Trabajar eficazmente como miembros de un equipo, colaborar en la producción humanística, científica y tecnológica, reconocer y apoyar las opiniones de los demás.
- e) Demostrar compromiso personal cuando se trabaja con la tecnología.

Interacción

Según Arenas (2020) en esta etapa se llevan a cabo procesos de interacción adecuados a las aulas virtuales. Según el Modelo PACIE, se conforman por una estructura denominada Bloques, los cuales se describen a continuación:

1. Bloque PACIE o Cero: En este espacio se organizan y gestionan las actividades en el aula. Es el eje de interacción social, académica y de apoyo que permite construir conocimiento cooperativo generado en una experiencia común y enriquecedora de los estudiantes.

A manera de ejemplo dentro del contexto, se subirá contenidos en el Entorno de Aprendizaje Virtual (EVA), ya sean visuales, o auditivos para introducirlos en la temática planificada y seguidamente se le propondrá una actividad asíncrona.

Ilustración 4 Modelo PACIE Interacción Bloque 0



Fuente: Aula virtual PUCE

2. Bloque Académico: En esta sección del aula, se integran todos los contenidos del curso, documentos a compartir, enlaces y la exposición temática que se desea realizar. Lo importante del Bloque Académico es que los estudiantes aprendan la información. Es clave la diversidad de los formatos, tanto de los documentos como de los recursos multimedia presentados.

Para adaptar el ejemplo que venimos siguiendo es esta parte usaremos 2 herramientas que serán subidas al EVA:

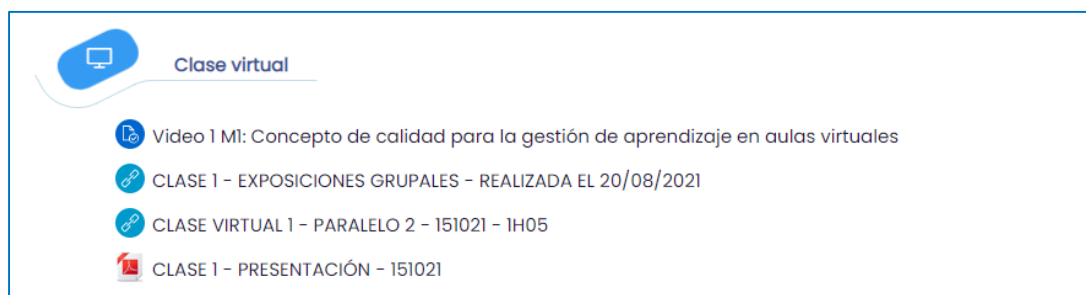
- Un video Introductorio al tema de Autorregulación, que deberán observar de manera asíncrona.

Ilustración 5 Modelo PACIE Interacción Bloque Académico



Fuente: Aula virtual PUCE

- Una actividad síncrona que consiste en una clase virtual vía ZOOM, misma que planteará la temática del video de introducción y se desarrollará algunas preguntas dentro de la clase para que el estudiante vaya respondiendo conforme el video observado, y después se les pedirá que trabajen en grupos.



3. Bloque de Cierre: Este espacio brinda a los estudiantes la oportunidad de culminar actividades pendientes, negociar evaluaciones, realimentar por medio de la opinión entre pares, no solo para los contenidos y estructura del aula, sino también para fortalecer la labor tutorial.

- En esta fase por ejemplo se les enviará un cuestionario para que los estudiantes evalúen los contenidos, las herramientas y la acción del docente.

- Se revisará y socializará las notas obtenidas por los estudiantes, y se enviará a elaborar un foro académico donde los estudiantes den a conocer lo aprendido.

Ilustración 6 Modelo PACIE Interacción Bloque de Cierre

The screenshot shows a forum page titled "Foro 1 UI: INTRODUCCIÓN A LA AUTORREGULACIÓN" on the PUC E learning platform. The page includes a sidebar with navigation icons and a main content area with the following details:

- Tema:** INTRODUCCIÓN A LA AUTORREGULACIÓN
- Objetivo:** Aplicar los conocimientos obtenidos de la revisión de los recursos principales.
- Pregunta:**
 - Elabore definiciones propias de los conceptos fundamentales de la Autorregulación y del Aprendizaje autorregulado (estudiados en la Unidad)
- Instrucciones:**

Publique en este Foro Académico su participación argumentada, en donde responda a la pregunta formulada, haciendo transferencia a su aplicación al contexto real. Atienda a las siguientes Instrucciones:

 - Documentétese sobre el tema, consultando la bibliografía recomendada y los recursos del aula virtual.
 - Cada estudiante publicará una participación original argumentada. Para ello deberá citar por lo menos un (1) autor relevante de la temática abordada.
 - Una vez publicada la intervención original, cada estudiante deberá comentar sobre los aportes de dos (2) compañeros como mínimo, bien sea para apoyar o para discrepar. En todo caso, su participación debe ser argumentada.
 - Evite intervenir con respuestas que solo se limiten a exponer "Estoy de acuerdo contigo" o "No estoy de acuerdo contigo", pues, estas no agregan valor a la discusión.
 - Cada vez que un participante ingrese a realizar una intervención, deberá tener en cuenta lo siguiente: Si va a comentar algo que ya se ha mencionado anteriormente por otros compañeros, es importante citarlos. Tener en cuenta que, en el lenguaje académico virtual, esto es una señal de respeto por la autoría de los demás.
 - Al final de cada participación, usted deberá escribir correctamente las referencias bibliográficas en conformidad con las Normas APA en su sexta edición, en caso de citar autores importantes de la temática abordada.
 - Su participación en este Foro Académico es obligatoria y será evaluada de manera formativa en conformidad con los criterios establecidos.
 - El foro tiene una tiene una calificación máxima de 10 puntos.
 - Revise la rúbrica de evaluación

Fuente: Aula virtual PUCE

Ellearning

Según Arenas, (2020) En esta etapa el docente genera interacción y conocimiento haciendo uso de la tecnología sin dejar de lado la pedagogía. Se incorporan las TIC dentro del aula virtual para fomentar la construcción del conocimiento en el aula.

En esta fase en el contexto analizado se aplicará las actividades y herramientas mencionadas en la fase anterior en el EVA.

Ilustración 7 Modelo PACIE Ellearning

The screenshot shows the dashboard of the virtual classroom. At the top, it says "Haga más fácil establecer un proceso de autorregulación del aprendizaje que lo abordaremos en las siguientes unidades." Below this, there are two main sections:

- RECURSOS PRINCIPALES:**
 - INTRODUCCIÓN
 - DEFINICIONES
 - LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE
 - ¿QUÉ ES AUTORREGULACIÓN?
- RECURSOS OPCIONALES:**
 - LA PROCRASTINACIÓN
 - O. A. La Autorregulación
 - LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR
 - Concepto de Autorregulación
 - ¡ VAMOS A TRABAJAR !**
 - Tarea 1 Mod. 1
 - Foro 1 UI: INTRODUCCIÓN A LA AUTORREGULACIÓN
 - EXAMEN TEMA 1

At the bottom, there is a "GLOSARIO" section with "GLOSARIO" listed. The user's name "MARITZA MARA AVILES TRIVIO" is visible in the top right corner.

5.8 Propuesta

Introducción

Creemos que es importante, que el estudiante debe llegar a conocer su estilo de aprendizaje, para que así aplique las técnicas de estudio más convenientes y así adquirir buenos hábitos de estudio, y en consecuencia estará en condiciones de aprovechar de manera óptima su aprendizaje; y por otro lado si el profesor conoce dichos estilos, puede guiar al estudiante en la técnicas más adecuadas de estudio, pudiendo aplicar estrategias que sean incluidas en las actividades de sus respectivas materias y así contribuir a que los estudiantes adquieran dichos hábitos que desarrollarán las habilidades de autorregulación. Creando una sinergia de esfuerzos que arrojarán mejores resultados.

Tabla1: Unidades de estudio.

Unidad	TIEMPO														
	SEMANA 1					SEMANA 2					SEMANA 3				
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
Fases del proceso de autorregulación															
Estilos de aprendizaje.															
Estrategias de aprendizaje															

Objetivo de la unidad 1:

Identificar las fases de autorregulación del aprendizaje

Objetivos de la unidad 1: Potencializar el trabajo independiente del estudiante, a través del conocimiento de las fases de la autorregulación del aprendizaje por medio de la enseñanza de técnicas de auto estudio significativo que le permita desarrollar de manera eficiente sus hábitos de estudio.

Tabla 2: Contenido de la Unidad 1

Temas a desarrollar en la Unidad 1: Fases del proceso de autorregulación
Fase de planificación
Fase de Ejecución
Fase de Autorreflexión

Objetivo de la unidad 2:

Reconocer los estilos de aprendizaje cognitivo e identificar como potencializar de manera personal al aprendizaje visual, auditivo y motriz, a través de diferentes ejercicios prácticos.

Tabla 3: Contenido de la Unidad 2

Temas a desarrollar en la Unidad 2: Estilos de Aprendizaje
¿Qué son los estilos de aprendizaje?
Aprendizaje visual
Aprendizaje auditivo
Aprendizaje quinesésico

Objetivo de la unidad 3: Identificar las técnicas y estrategias de aprendizaje, para luego poder desarrollar correctamente cada una de ellas, de manera que el uso de dichas técnicas tenga un resultado de utilidad en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Tabla 4: Contenido de la Unidad 3

Temas a desarrollar en la Unidad 3: Estrategias de aprendizaje.
Esquema
Resumen
Síntesis
Mapas conceptuales
Mapas mentales
Cuadro sinóptico
Cuadro de doble entrada
Cuadro comparativo

5.8 Recursos

El taller requiere la mínima utilización de recursos, lo más importante es el acceso a un dispositivo y conexión a internet tanto de los estudiantes como de los tutores, considerando que el taller es virtual.

Lo que requiere el taller es la disposición de tiempo y responsabilidad por parte del docente responsable y de docentes voluntarios para implementar dicho taller y por parte de los estudiantes que opten por participar en él. Logrando de esta manera los fines propuestos.

5.9 Responsables y roles.

Considerando que la actividad de dicho taller no pertenece al currículo, los responsables son colaboradores que quieran participar en beneficio de los estudiantes y de la misma comunidad educativas. Los responsables interesados ayudarán a los estudiantes a adquirir herramientas que contribuyan a la autorregulación del aprendizaje y en consecuencia mejore el rendimiento académico por ende la directiva y los docentes que cooperen se verán beneficiados en mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, contribuyendo al desarrollo integral de nuestros estudiantes.

Responsabilidades:

Paquete de trabajo	Responsabilidades de colaboradores.		
Descripción de paquete de trabajo o actividad.	Director	Docente1	Docente2
Promoción-Oferta del taller.	X		
Logística	X		
Dosificar y planear actividades		X	
Desarrollo		X	
Evaluación			X
Elaboración de informe			X

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

El diseño de la propuesta del taller presentado permitirá que los estudiantes de 8° años de EGB desarrollen sus habilidades de autorregulación del aprendizaje, no solo en un entorno virtual, sino también en cualquier ámbito donde se desenvuelvan, ya que de una u otra forma los estudiantes tienen actividades síncronas y asíncronas a lo largo del proceso educativo. En este sentido podemos concluir que:

En relación al primer objetivo específico de diagnosticar la situación actual referida al campo de acción orientado al desarrollo de habilidades personales de autorregulación en la educación virtual para favorecer el rendimiento académico en estudiantes de 8° año de EGB; arroja los siguientes resultados:

Las estrategias metacognitivas analizadas de la información recopilada de los ítems 1-7 muestra que los estudiantes se ubican en un porcentaje del 40% al 60% en cuanto al conocimiento y aplicación de técnicas de control y planificación; conocimiento de objetivos y criterios de evaluación de los contenidos; procesos de autoevaluación; y organización de la información.

Dentro del área de control e interacción social el análisis de los datos recopilados en los ítems del 8 al 11 muestra que los estudiantes se ubican en un 20 al 60% del desarrollo de habilidades de autorregulación en lo que al aprendizaje con compañeros se refiere. Lo que sugiere que se necesita trabajar en esta área, previo análisis situacional del porqué de este resultado.

Dentro de la misma dimensión de control e interacción social, entre estudiante y docente en los ítems 12 y 13 se encuentra en un porcentaje del 40 al 60 %, por lo tanto se requiere trabajar con los docentes dentro de este proceso de diseño y aplicación del taller de desarrollo de habilidades de autorregulación.

En contraste se aplicó preguntas (ítems del 14 al 18) de aplicación de habilidades de autorregulación y su repercusión el rendimiento académico a lo que los estudiantes coinciden de un 60 a 80 % de la interacción de estas dos variables. Sin embargo, en el

ítem 16, que se refiere al aprendizaje con compañeros existe un porcentaje bajo del 20 al 40 %, lo que sugiere un trabajo enfocado a desarrollar este aspecto.

En relación al segundo objetivo específico se logró revisar la bibliografía necesaria para una mejor comprensión sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje y su influencia en rendimiento académico, logrando así desarrollar un instrumento de recolección de datos y el diseño de un taller de autorregulación del aprendizaje para fortalecer el rendimiento académico en educación a distancia.

Por último, con los conocimientos adquiridos en la maestría en Educación mención Gestión del aprendizaje mediados por TIC, se aspira poner en práctica el diseño completo del taller virtual en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), y así configurar, aplicar dentro del mismo los recursos didácticos tecnológicos pertinentes. Además, implementar herramientas que permitan desarrollar las habilidades de autorregulación del aprendizaje y generar en los estudiantes las habilidades y destrezas necesarias que le permitan mantener un rendimiento académico como sinónimo de éxito académico a lo largo de su vida de estudios.

Recomendaciones

Es imperativo que las autoridades de la institución se involucren para apoyar las iniciativas que conlleven a mejorar el rendimiento escolar en los estudiantes de educación básica superior, y con ello contribuir proteger su derecho a la educación; para ello, se deben incluir los recursos necesarios como: tecnológicos, financieros y humanos.

La aplicación del taller de autorregulación del aprendizaje en la virtualidad, requiere la intervención de los docentes y por ende su capacitación respecto al tema, ayudando así a la implementación a lo largo del proceso educativo de estas habilidades que acompañarán a los estudiantes no solo durante el taller, sino también a lo largo de su vida estudiantil.

En la actualidad y en el contexto de los acontecimientos que han globalizado al mundo en el ámbito tecnológico, la aplicación de las TIC contribuye de forma oportuna a la aplicación de este taller y permite a los docentes y estudiantes utilizar diversos dispositivos y plataformas para interactuar y generar una transferencia de los conocimientos durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. doi: 10.6018/analesps.30.2.167221
- Arenas Arredondo, A. (2020). PACIE: UN MODELO INSTRUCCIONAL PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 1-7.
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas: EPISTEME.
- Azevedo, R. (2004). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning. The role of self-regulated learning *Educational Psychologist*.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *American Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. En R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burga León, A. (2005). *Evaluación del rendimiento académico. Introducción a la teoría de respuesta al ítem*.
- Cascón, I. V. (n.d.). *Análisis de la calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organization manage what they know*. Ubiquity.
- Díaz-Barriga, A. F. & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª ed.). México: McGraw Hill.

- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE, 1(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Escamilla Pérez, M. A. y Heredia Escorza, Y. (2019). Autodirección, habilidades de pensamiento y rendimiento académico en estudiantes normalistas. Diálogos sobre Educación, 10(19), 1-21. Doi: 10.32870/dse.v0i19.492
- Flores-Kanter, P. E., & Medrano, L. A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. Interdisciplinaria, 36(2), 203-215.
https://www.researchgate.net/publication/326979567_Nucleo_Basico_en_el_Analisis_de_Datos_Cualitativos_Pasos_Tecnicas_de_Identificacion_de_Temas_y_Formas_de_Presentacion_de_Resultados
- Fierro, Aracely. 2015. Estudio de la metodología PACIE en las aulas virtuales para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura emprendimiento y gestión en los segundos años de bachillerato general unificado en la Unidad Educativa Alberto Enríquez. Facultad de Educación Ciencia y Tecnología, Universidad Técnica del Norte.
<http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/4980/1/05%20FECYT%202553%20TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf>
- García, M, Ibáñez J, Alvira F. (1993). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Gaxiola Romero, J. C., Gaxiola Villa, E. y González Lugo, S. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico en bachilleres. Revista colombiana de Psicología, 22(2), 241-252. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703121>
- González, J. (2009). Manual de Introducción a SPSS. Chile: Universidad de Talca.
file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/documento_de_lectura3_s_3_AnalisisFactorial.pdf
- González Pienda J. A., Nuñez J. C., González Pumariega S., y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Phicothema.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill.

https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

Hurtado, J. (2012). El proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología y la investigación. Caracas: Quirón.

Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278.

Lira, B. (2016). La importancia de la regulación cognitiva para el aprendizaje. *Neurocircuito*, 3, 1-25. Recuperado de <http://hipocampus.cerebrum.la/campus/mod/folder/view.php?id=1107>

Midgley, C. y Maehr, M. (2000). The transition to high school: Report to participating schools and districts. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0 <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>

Navas Martínez, L., Sampascual, G., & Santed, M. Á. (2003). Predicción de las calificaciones de los estudiantes: La capacidad explicativa de la inteligencia general y de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*,

Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología*, 30 (2), 450-462. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Perry, N. E. (2002), Introduction: Using qualitative methods to enrich understanding of self-regulated learning, *Educational Psychologist*.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). San Diego, CA: Academic Press.

- Pozo, J. I., & Mateos, M. (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En J. I. Pozo & M. del P. Pérez Echeverría (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 54–69). Madrid: Ediciones Morata.
- Pradas, S. (2017). *Neurotecnología educativa : La tecnología al servicio del alumno y del profesor*. España: Miinisterio de Educación de España.
- Psaltis, I. (2002). A longitudinal Survey into school transfer from primary to secondary education.
- Sacristán, G. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Sacristán, A. (2018). *Sociedad digital, tecnología y educación*. Madrid: UNED.
- Salinas Quintanilla, A. M., Méndez Hinojosa, L. M., & Cárdenas Rodríguez, M. (2018). habilidades cognitivas y metacognitivas para favorecer el desarrollo de competencias en estudiantes mexicanos de educación media superior. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 28(1), 159-175. <https://www.redalyc.org/journal/654/65457048008/html/>
- Tonkin, S., y Watt, H. (2003). “Self-concept over the transition from primary to secondary school: A case study on a program for girls”. *Educational Research* 13(2) < <http://www.iier.org.au/iier13/tonkin.html>> (Consulta: octubre, 2007).
- Trías, D., & Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Tryphon, A., Voneche, J., & Piatigorsky, J. (2000). Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento. *Paídos Educador*,(278).
- Valle Arias, A. González Cabanach, R., Rodríguez Martínez, I. Piñeiro Aguín, S., Suárez Riveiro, J.M., (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista española de pedagogía*, 525-545.

Virginia, A. D. (2014). Contribucion de La Autoevaluacion a la Autorregulacion del Aprendizaje. Publicia.

Zimmerman, B. (2001), "Theories of Self- An overview and analysis", en Barry Zimmerman y Dale Schunk (eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Publishers, pp. 1-37.

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

ESCALA DE EVALUACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN CONTEXTOS A DISTANCIA

Estimado estudiante:

El presente cuestionario tiene como objeto conocer las estrategias de autorregulación que utilizas en el proceso de aprendizaje académico en las aulas de clase. Las respuestas serán tratadas de manera anónima, por lo que se pide su colaboración para que lo respondan con la mayor veracidad posible.

Instrucciones:

Las preguntas de este cuestionario presentan cinco alternativas de respuesta que debe calificar. Responda marcando con una X la alternativa elegida, teniendo en cuenta los siguientes criterios.

1. Planifico mi tiempo para desarrollar mis actividades a distancia

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

2. Cumpló los horarios que me establezco para estudiar a distancia

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

3. Tengo un horario establecido para mis estudios a distancia

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

4. Conozco los criterios de evaluación con los que me van a evaluar los docentes

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

5. Reviso las planificaciones de trabajo de mis materias

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

6. Conozco mis puntos fuertes y mis puntos débiles al enfrentarme a los aprendizajes de mis materias.

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

7. Hago gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio.

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

8. Hago mis actividades y estudio en un lugar adecuado

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

9. Normalmente estudio en un sitio donde pueda concentrarme

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

10. Tengo un grupo de estudios con mis compañeros de clase para apoyarnos en las actividades a realizar.

1

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

12. Contacto con mis compañeros para resolver dudas de las actividades

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

13. Consulto con mis docentes cuando tengo dudas sobre alguna actividad, o cómo puedo resolverla

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

14. La retroalimentación de mis docentes es en realidad una guía en mis aprendizaje

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

15. Planificar mi tiempo y cumplir con mis horarios me ayuda a tener un buen rendimiento académico.

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

16. Conocer los objetivos de aprendizajes y los criterios de evaluación de las actividades asíncronas me permiten tener buenas calificaciones.

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

17. Mantenerme en contacto con mis compañeros me facilita el cumplimiento de mis actividades.

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. La retroalimentación de mis docentes me permite mejorar mis calificaciones.

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Mantenerme en contacto con mis docentes me ayuda a mantenerme al día con mis actividades.

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi Siempre	Siempre
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 2: ENCUESTA PARA DOCENTES

LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN CONTEXTOS A DISTANCIA (Encuesta para Docentes)

Por favor, estimado docente, conteste con sinceridad el siguiente cuestionario valorando, a partir de la observación y las aportaciones tanto de usted mismo como del resto del profesorado, cada una de los apartados de esta encuesta. Para ello, solicito contestar cada una de las preguntas que aparecen a continuación con una de las varias opciones de respuesta desde “Nunca” (criterio más bajo en la escala valorativa) hasta “Siempre” (es el criterio más alto en la escala valorativa), en base a una serie de preguntas relacionadas con el ámbito académico y escolar.

1. ¿Solicitan los estudiantes información adicional sobre la naturaleza exacta de pruebas o lecciones?

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

2. ¿Solicitan los estudiantes más información sobre las expectativas o preferencias con respecto a las tareas para realizar en casa?

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

3. Los estudiantes conocen los criterios de evaluación con los que se van a evaluar sus tareas y/o actividades.

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

4. ¿Los estudiantes conocen sus responsabilidades acerca de cuán bien han realizado una tarea, lección o actividad antes de haber recibido la calificación?

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

5. ¿Los estudiantes conocen sus puntos fuertes y sus puntos débiles al enfrentarse a los aprendizajes de su materia?

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

6. ¿Los estudiantes saben cómo realizar gráficos sencillos, esquemas o tablas para organizar la materia de estudio?

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

7. Los estudiantes cuentan con un grupo de estudios con sus compañeros de clase para apoyarse en las actividades a realizar.

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

8. ¿El estudiante requiere de la tutoría académica cuando tiene dificultades para entender alguna tarea académica?

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

9. ¿Expresan los estudiantes interés por su aprendizaje?

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre

10. ¿El estudiante realiza preguntas interesantes relacionadas con los temas tratados en el aula?

Nunca Casi nunca A veces Casi Siempre Siempre